

**RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES CONTEXTUALES Y LA
COMPETENCIA ACADÉMICA EN LA POBLACIÓN PRE- ESCOLAR**

**SOR NELSI AMPARO ROMERO GIRALDO
SANDRA OLIVERO NIETO**

**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2016

**RELACION ENTRE LOS FACTORES CONTEXTUALES Y LA
COMPETENCIA ACADEMICA EN LA POBLACION PRE- ESCOLAR**

**SOR NELSI AMPARO ROMERO GIRALDO
SANDRA OLIVERO NIETO**

**Trabajo de Investigación para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Director
MARCOS CERVANTES**

**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2016

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, Marzo de 2016

Dedicatoria

A Dios por la vida que misericordiosamente nos regala
cada día y la esperanza que siembra en nuestros corazones.

A nuestros Padres que desde el cielo velan por nuestra feliz realización.

A quienes creyeron en nuestro trabajo a pesar de los contratiempos
pero que con su apoyo, cercanía y orientación hicieron posible su culminación.

A todos los niños que servimos y acompañamos en su proceso de crecimiento y
desarrollo integral porque en sus ojos descubrimos la mirada amorosa de
Dios que nos contempla.

Sandra Olivero Nieto – Sor Nelsi Amparo Romero Giraldo

Agradecimientos

A todas las personas que intervinieron en la realización de esta Investigación:

Al Equipo de Investigadores de la Universidad del Norte, Gina Camargo y su equipo de colaboradores, por su dedicación, empeño y servicio prestado con calidad y esmero en favor de los niños y las niñas, y sus familias, quienes creyeron en las posibilidades de nuestro trabajo y le dieron viabilidad.

A los Docentes que desde sus aulas de clase abrieron el espacio con responsabilidad, transparencia y libertad para aplicar los instrumentos de la investigación, haciendo posible nuestro proyecto.

A los 210 niños que formaron parte de esta investigación, quienes son el motivo de nuestra preocupación y reflexión, por la sencillez de su mirada y la expresión de sus valores y carencias sin esperar nada a cambio.

A Marcos Cervantes Profesor de la universidad y Tutor de la investigación por sus orientaciones y paciencia en todo el proceso desarrollado.

Al Talento humano de las Instituciones Educativas donde laboramos porque comprendieron nuestras ausencias, sinsabores y silencios, aportándonos su experiencia y confianza y la certeza de un trabajo realizado con esmero y mucho amor.

A la Comunidad Religiosa de las Hijas de la Caridad, por ofrecer el tiempo, los recursos y la disponibilidad para formarnos profesionalmente sin esperar recompensa más que un servicio prestado con calidad en favor de una población vulnerable, desprotegida pero predilecta y muy amada por Dios.

A Diana Luz Luquez Manotas, quien apostó su tiempo y sabiduría cuando todo parecía caos y desilusión, pero que con su inteligencia emocional y profesional hizo posible renacer la fe y la esperanza.

Finalmente agradezco a Dios, que siendo el primero y único a quien debemos honor y gloria, y gratitud, por suscitar en nuestros corazones el anhelo de servir bien, con fidelidad a través de nuestra vocación como Docentes comprometidos con los niños y las niñas, en su proceso de formación integral y éxito académico.

Sandra Olivero Nieto – Sor Nelsi Amparo Romero Giraldo

Tabla de Contenido

1	Introducción	14
2	Justificación	17
3	Marco Teórico.....	19
3.1	Desarrollo histórico de la educación preescolar	19
3.2	Aprestamiento Escolar y Preparación Escolar Temprana	22
3.3	Factor socioeconómico	26
3.4	El clima de aula en la competencia académica.....	34
4	Planteamiento del problema.....	43
5	Objetivo.....	46
5.1	Objetivo General.....	46
5.2	Objetivos Específicos	46
6	Hipótesis	47
7	Metodología	48
7.1	Enfoque de Investigación	48
7.2	Diseño de la Investigación.....	48
7.3	Población y muestra.....	49
8	Variables	50
8.1	Definición conceptual de las variables	50
9	Control de Variables	52

Qué: Nivel socio-económico.	52
Control de variables en los investigadores.	52
Qué: Interacción física y psicológica entre los investigadores y los participantes en la investigación.	52
10 Método	54
10.1 Sujetos.....	54
10.2 Técnicas	54
10.3 Instrumentos.....	54
11 Resultados	56
12 Discusión de resultados	63
13 Conclusiones	67
14 Recomendaciones.....	68
15 Referencias	70
16 Tablas y figuras	75

Lista de Tablas

Tabla 1 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría Semántica.	75
Tabla 2 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría Morfosintaxis.....	75
Tabla 3 Medias y desviaciones de los niños en la categoría Pragmática.....	76
Tabla 4 Medias y desviaciones de los niños en la categoría de inferencias referenciales.....	76
Tabla 5 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría de antecedentes causales.....	77
Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría que evalúa el análisis literal.....	77
Tabla 7 Medias y desviaciones de los niños, en la categoría Inferencia basada en la coherencia local.....	78
Tabla 8 Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría de interferencia basada en la coherencia local.	78
Tabla 9 Medias y desviaciones de los niños en el Clima del aula	79
Tabla 10 Frecuencias y porcentajes del estrato socioeconómico de los estudiantes.	79
Tabla 11 Frecuencias y porcentajes del rango de ingreso mensual de padres de los estudiantes.	80
Tabla 12 Frecuencias y porcentajes del nivel de estudio que tienen los padres de los estudiantes.	81
Tabla 13 Frecuencias y porcentajes del trabajo que tienen los padres de los estudiantes.	82
Tabla 14 Frecuencias y porcentajes del tipo de trabajo de los padres de los estudiantes.	82
Tabla 15 Frecuencias y porcentajes del desempleo de los padres de los estudiantes.	83
Tabla 16 Frecuencias y porcentajes con que se enferman los estudiantes.....	83
Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del desempeño académico general que tienen los estudiantes.	84
Tabla 18 Frecuencias y porcentajes de la información recibida sobre el desempeño académico que tienen los estudiantes.	84
Tabla 19 Frecuencias y porcentajes de la valoración de información que ha recibido sobre el desempeño académico de los estudiantes.	85
Tabla 20 Frecuencias y porcentajes de las características de la institución donde se encuentran los estudiantes.	86
Tabla 21 Frecuencias y porcentajes de las relaciones entre los padres y sus hijos.....	87
Tabla 22 Frecuencias y porcentajes de la percepción de los padres sobre la relación que tienen con sus hijos.	88
Tabla 23 Coeficientes de relación entre la competencia lectora y el factor contextual de aula	89
Tabla 24 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- recursos familiares	92
Tabla 25 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- salud.....	95

Tabla 26	Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- información sobre el colegio	97
Tabla 27	Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- relaciones entre los padres y sus hijos.	108
Tabla 28	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto de aula clima negativo como predictor de la competencia lectora de múltiples omisiones y errores.	116
Tabla 29	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto de aula como predictor de la competencia lectora de omisión del verbo principal.	117
Tabla 30.	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de error en el uso de la palabra.	118
Tabla 31	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de omisión del verbo.	119
Tabla 32	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de sustitución pronominal.	120
Tabla 33	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de deixis.	121
Tabla 34	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio completo.	122
Tabla 35	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio incompleto.	123
Tabla 36	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio.	124
Tabla 37	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo completo.	125
Tabla 38	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo incompleto.	126
Tabla 39	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo.	127
Tabla 40	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del desarrollo incompleto.	128

Tabla 41	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del desarrollo.	129
Tabla 42	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de secuencia de género narrativo.....	130
Tabla 43	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de trayectos comunicativos.	131
Tabla 44	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de múltiples omisiones y errores.	132
Tabla 45	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de puente.....	133
Tabla 46	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de desarrollo completo.	134
Tabla 47	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de sustitución pronominal.....	135
Tabla 48	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de desarrollo.	136
Tabla 49.	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de error en el uso del significado de una palabra.	137
Tabla 50	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de deixis.....	138
Tabla 51.	Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de desarrollo completo.....	139

Lista de Anexos

Anexo 1	141
Anexo 2	142
Anexo 3	144
Anexo 4	145
Anexo 5	155

Título: “Relación entre los factores contextuales y la competencia académica en la población pre-escolar”

Autores: Sandra Olivero Nieto (C.C. 32.740.347)

Sor Nelsi Amparo Romero Giraldo (C.C. 28.740.614)

Título Otorgado: Trabajo de Investigación para optar el título de Magister en Educación

Director: Marcos Cervantes

Programa: Maestría en Educación

Universidad del Norte

Barranquilla

2016

El propósito de esta investigación es determinar en qué medida los factores contextuales (clima de aula y estrato socioeconómico) se relacionan con la competencia académica (lenguaje) durante la transición a la primaria en niños de la ciudad de Barranquilla. Es un estudio con enfoque cuantitativo, diseño longitudinal y una muestra combinada entre muestreo aleatorio probabilístico y muestreo intencional realizado a 120 estudiantes de transición y primer grado con edades entre 5 y 7 años pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en los estratos 1 y 2 y 26 docentes de la ciudad de Barranquilla

Se encontró que no existe una relación significativa entre los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia y la competencia académica del lenguaje, que no existe una relación significativa entre los factores contextuales de aula y la competencia académica del lenguaje, que los factores contextuales de estrato socioeconómico no se relacionan más significativamente con la competencia académica del lenguaje que los factores contextuales de aula. El clima de aula si influye significativamente en la competencia académica; que las relaciones establecidas por los estudiantes con los docentes y con sus pares y el soporte emocional en el clima de aula positivo permiten una respuesta mejor en el rendimiento académico, en el clima de aula negativo las respuestas dadas son determinante en el momento de valorar el rendimiento obtenido. Se puede afirmar que estos resultados no son concluyentes porque la incidencia del factor socioeconómico y del clima de aula en el rendimiento académico de los estudiantes es mínima.

The purpose of this research is to determine to what extent contextual factors (climate class and socioeconomic status) are related to academic competence (language) during the transition to primary children of the city of Barranquilla. It is a study with a quantitative approach, longitudinal design and a combined sample between probabilistic random sampling and purposive sampling conducted to 120 transition and first grade students with 5 and 7 years old belonging to public schools in 1 and 2 strata and 26 teachers in Barranquilla

It was found that there is no significant relationship between contextual factors of socioeconomic status of the family and academic proficiency of language, there is no significant relationship between contextual factors classroom and academic language proficiency, contextual factors stratum socioeconomic not relate more significantly to academic language proficiency than contextual factors classroom. The classroom atmosphere significantly influences academic competence; that the relationships established by students with teachers and peers and emotional support climate positive classroom allow a better response in academic performance, in the climate of negative classroom the answers given are decisive when assessing the yield obtained. It can be stated that these results are not conclusive because the incidence of socioeconomic factor and classroom climate in the academic performance of students is minimal.

1 Introducción

“De Cero a Siempre” es una estrategia del Estado Colombiano, que busca orientar los recursos económicos, sociales, culturales y de talento humano en procura de una atención integral a los niños y las niñas desde el momento de la concepción hasta los cinco años de edad.

De Cero: Porque las condiciones para el desarrollo de una vida digna y con garantía de derechos se construye desde la propia gestación. A Siempre: Porque las habilidades y capacidades desarrolladas durante la primera infancia sientan bases para toda la vida (Castro, Vizcaíno y Equipo técnico de la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia, 2011).

Esta estrategia que está dirigida a promover y garantizar el desarrollo de los niños y las niñas a través de programas, proyectos y acciones para asegurarles una atención integral de acuerdo con su edad, contexto y condición (Alarcón Párraga, 2014), resalta el compromiso adquirido por los entes gubernamentales en su intento por rescatar la dignidad de la persona desde sus primeros años de existencia. Estos esfuerzos no aseguran la atención con calidad y prontitud a una población que cada día reclama más nuestra atención, sino que nos lanzan a un compromiso mayor de investigación con miras a dar una respuesta más esperanzadora en este momento de la historia.

Estos proyectos y programas desarrollados, quedan cortos ante la gran realidad vivida por la niñez colombiana en su proceso de inserción a la educación formal, que se enfrenta con su realidad familiar, económica, social, religiosa y cultural a una estructura educativa que lo transforma ofreciéndole los medios para avanzar con seguridad hacia la construcción de sus conocimientos o que lo lanza sin miramientos a un medio hostil que no lo deja empoderarse de su propio desarrollo gracias a las limitantes y tropiezos que el mismo medio ha construido en su entorno.

Queda claro el objetivo primordial perseguido desde el gobierno nacional de fortalecer una estrategia capaz de colocar las bases necesarias para el desarrollo integral de la Primera Infancia, sin embargo se reconoce la necesidad de fortalecer el contexto

socioeconómico, su entorno familiar, las condiciones óptimas para desarrollarse sanamente así como el clima del aula y el entorno emocional que le ofrece una Institución educativa capaz de moldear y preparar sus estudiantes colocando los eslabones necesarios que lo impulsen a alcanzar el éxito en la escuela.

Esta investigación por lo tanto pretendió ser un aporte a esta realidad, procurando un acercamiento desde un marco teórico ampliamente desarrollado y experiencial colocando el énfasis en las relaciones existentes entre los factores contextuales y la competencia académica.

Para tal fin se tomó tomado como base una muestra conformada por 210 estudiantes del grado de transición de 7 colegios oficiales con un nivel socioeconómico bajo, con el objetivo de determinar en qué medida los factores contextuales (aula y estrato socioeconómico) se relacionaban con la competencia académica (lenguaje) durante la transición a la primaria en niños de la ciudad de Barranquilla, dando respuesta a las hipótesis planteadas: No existe una relación significativa entre los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia y la competencia académica del lenguaje; pero se evidencia que sí existe una relación significativa entre los factores contextuales de aula y la competencia académica del lenguaje, aspectos que son importantes en el quehacer pedagógico del docente, como un significativo predictor del éxito escolar en los estudiantes.

La presente investigación se enfocó en la relación que existe entre las variables en cuanto al éxito escolar y los contextos de aula y socioeconómico, por medio de pruebas estandarizadas (Class, SES), y técnicas (observación, entrevista, análisis) que permitieron la recolección de datos confiables y verificables, sustentada en investigaciones que han abordado esta temática para finalmente llegar a conclusiones que aportan elementos significativos para la práctica educativa y recomendaciones que favorezcan la excelencia académica de los estudiantes.

Título

Relación entre los factores contextuales y la competencia académica en la población pre- escolar

2 Justificación

Durante muchos años, investigadores han realizado el acercamiento a los alumnos pretendiendo encontrar las causas y razones que los llevan a tener un rendimiento académico deficiente o por el contrario un rendimiento académico exitoso, encontrando, cómo el ambiente dispuesto en el aula de clase fortalece o debilita el aprendizaje y el desarrollo satisfactorio de los alumnos.

Independiente del estrato socioeconómico del que proceden los alumnos, algunos autores afirman que un clima positivo basado en relaciones asertivas entre profesor - alumno y entre pares en los primeros años de su etapa escolar, puede llevar al estudiante a obtener resultados favorables y lograr el éxito en sus estudios.

No obstante, como plantea Hederich, Gravini & Camargo (2011) el reconocimiento de la diversidad en la forma de aprender, pone de manifiesto la presencia de una variedad de factores individuales (estilos cognitivos), sociales y culturales en las formas como el estudiante entra en interacción con el conocimiento y se apropia de éste de manera integral. Por esta razón, cada día cobra más vigencia e interés la investigación educativa sobre los estilos en el aula de clases; así como las relaciones profesor-estudiante considerando esta última como fundamental en la adaptación escolar y el logro académico (Pianta et al, 2002; Pianta, Paro La, y Hamre, 2005, citados por Ovalle Parra, 2014).

Por tal razón, en Colombia las políticas educativas han evolucionado a través de los tiempos, dada la problemática. Creando así lineamientos educativos, los cuales están asociados con el contexto socio cultural del alumno y con lo que requiere aprender. Así mismo el Ministerio de educación nacional tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizajes y el ambiente escolar como aspectos claves para brindar una educación de calidad. Por otro lado, también es importante tener en cuenta que esta deficiencia académica de los educandos se ha podido comprobar en los puntajes bajos que se obtienen en las pruebas Nacionales e Internacionales como SABER, PISA y TMSS, ya que carecen de un nivel superior de competencias lectoras.

Esta investigación aportará elementos valiosos para cada una de las instituciones analizadas, si se toman los hallazgos y se potencia un verdadero programa de fortalecimiento emocional a partir de aulas organizadas con el fin de ofrecer a los niños espacios donde la acogida, el respeto, el liderazgo, la autonomía entre otros, sean los valores que dirijan el quehacer educativo de los docentes

y el aprendizaje en los estudiantes, superando así la deserción escolar, el bajo rendimiento académico o la preparación mediocre de alumnos que se conforman con los mínimos para salir en busca de nuevas experiencias o continuar estudios superiores formándose como profesionales que no aportan al cambio y la transformación de la sociedad.

Es así como cobra relevancia esta investigación ya que pretendió evaluar cómo los factores contextuales de estrato socioeconómico y clima de aula se relacionan con el aprendizaje y desarrollo de competencias lectoras iniciales en niños de pre-escolar de la ciudad de Barranquilla, dado que, estas variables se convierten en predictores de éxito escolar.

En esta investigación los factores socioeconómicos y el buen ambiente de aula fueron elementos esenciales para intentar explicar el éxito escolar. En este trabajo también se abordaron elementos de la cognición que se relacionaron directamente con el área de énfasis de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte. El proyecto midió las variables de estudio mencionadas, de allí que sus resultados pueden aportar posibles soluciones a los bajos niveles de rendimiento académico en los educandos de la ciudad.

En lo que respecta a la viabilidad del proyecto este estudio se realizó en el marco de una investigación macro que se llevó a cabo con el apoyo económico y logístico de Colciencias, en alianza entre la Universidad Concordia de Canadá y la línea Investigativa sobre Pensamiento Matemático, del Grupo de Educación adscrito a la Universidad del Norte. La intención de este proyecto fue aportar elementos que contribuyan a la comprensión y mejoramiento de la calidad educativa en Colombia y, especialmente, en los educando de estrato socioeconómico bajo, que representan la población más vulnerable y necesitada del país.

Este proyecto resalta la importancia de desarrollar una práctica pedagógica integra y renovadora, en la que se recalque el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, las cuales contribuyen indirectamente a un desempeño superior en otras áreas de competencias académicas y al éxito escolar.

3 Marco Teórico

Al intentar abordar el término educación, nos acercamos a diversos conceptos que lo definen como un proceso vivido por el sujeto mediante el cual adquiere competencias y habilidades encaminadas a la formación, crianza e instrucción con el fin de lograr una mejor inclusión en la sociedad; proceso que se materializa en una serie de habilidades y valores que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo.

Para Vygotsky, la principal función de la educación es promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno, es decir lograr que los contenidos del proceso de enseñanza tengan un sentido personal en su actividad, que los motive a actuar en correspondencia con ello. Pianta por su parte nos acerca a la educación desde los procesos que vive el niño en el aula, que posibilitan el aprendizaje y generan un clima emocional positivo, que lo conducen al éxito escolar.

El desarrollo del ser humano es un proceso complejo que parte desde su concepción y dura toda la vida, que se ve influenciado por estos procesos educativos y psicosociales que orientan y direccionan la vida a través de la interacción con otras personas y con el medio que lo rodea, procesos que se evidencian con mayor fuerza cuando se vincula el niño a la educación preescolar.

3.1 Desarrollo histórico de la educación preescolar

Para definir la educación preescolar como proceso, es necesario recordar como plantean Hidalgo, Sanchez y Lorence (2008): “el desarrollo de cada niño o niña constituye una trayectoria individual que siempre se construye en compañía de los demás” (p.86, citados por Ovalle Parra, 2014).

La educación preescolar se propone acciones conducentes a lograr la inmersión de nuevas generaciones en la cultura, donde se cumplen objetivos en las áreas social,

intelectual, afectiva y motora, es decir donde se construye su propia realidad, se generan aprendizajes, se desarrollan y potencian sus capacidades y se adquieren otras, y todo ello como parte del proceso de socialización.

A lo largo de la Historia, la educación preescolar ha cumplido con su propósito por muchas generaciones, sin embargo la educación ha cambiado, para mostrar los caminos que ha tomado es fundamental remontarse a la época en que la educación de los niños estuvo a cargo de las madres y de las instituciones estatales manejadas por religiosos y religiosas que propendían por la satisfacción de las necesidades básicas. En 1950 se establecen los lineamientos para la creación de establecimientos educativos para la primera infancia, según Schwartz (citado en Bartley, (2008) establece que:

- Los factores ambientales y genéticos influyen en el desarrollo.
- Los primeros años son importantes para el desarrollo posterior.
- La escolarización temprana debe satisfacer las necesidades de todos los niños preparándolos para participar en la medida de lo posible en la sociedad.
- La educación es la clave, para una buena vida.

Según Hamilton, Roach, & Riley (citados por Bartley, 2008) establecen que con el surgimiento de la mujer trabajadora se crean las guarderías como programas de día completo, desarrolladas principalmente en respuesta a la necesidad materna de trabajo entre las familias de bajos ingresos y fueron influenciadas por la obra social, en lugar de priorizar la educación.

Por lo anterior en la década de los 60, sólo una pequeña porción de los niños que asistieron a las escuelas de párvulos recibían las experiencias sociales y el juego que no podían tener en casa, se les estimuló y se impulsó el mejoramiento de las matemáticas y la ciencia Morrison, (2000), Schwartz, (1997) y Wortham, (2002), se pidió una rendición de cuentas de logros académicos y se prestó más atención a la enseñanza formal de materias académicas en el nivel preescolar.

A finales del siglo XIX, en Colombia los primeros pedagogos misioneros alemanes, comenzaron a difundir y promocionar las ideas de Federico Froebel, las cuales

fueron muy importantes en la renovación y organización de la educación en el país, y permitieron la aparición del primer jardín infantil: Casa de los Niños del Gimnasio Moderno fundado por Agustín Nieto Caballero en 1914.

En 1917, se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá, donde se formaban maestras; Según Jaramillo de Certain, este Instituto dio origen al actual programa de educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. En 1978 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Durante el gobierno de Lleras Restrepo se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para proveer protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar de la familia. En 1976, se incorpora la modalidad del preescolar al sistema educativo colombiano. En 1987, durante el gobierno de Virgilio Barco, se firma un convenio entre los ministerios de Educación Nacional, de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el fin de reforzar el trabajo educativo en el campo de la salud. Es a través de estos programas en donde se hace necesario hablar sobre la educación inicial, y de acuerdo con Jaramillo Certain, (2007), es un diálogo que requiere no solo de la participación del profesor, sino también de la familia y la comunidad que lo circunda.

En 1994, con la Ley 115 se le da el carácter de obligatorio a la educación preescolar y se define como:

... la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad (http://www.Mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

En 1996 el MEN formuló indicadores de logro para los diferentes niveles de la educación formal, incluido el preescolar, desde las dimensiones del desarrollo humano consignados en los lineamientos curriculares. En 1997, el MEN estableció las normas relativas a la organización del servicio educativo y las orientaciones curriculares del nivel preescolar. La prestación del servicio educativo de nivel preescolar se ofreció a los educandos de 3 a 5 años de edad y comprendía tres grados: *Pre-jardín*, dirigido a niños y

niñas de 3 años; *Jardín*, a niños y niñas de 4 años; *Transición*, a niños y niñas de 5 años de edad; se concibe a los niños “como sujetos protagónicos de los procesos pedagógicos”, se tienen en cuenta las dimensiones del desarrollo y se asume a los niños y niñas “como sujetos plenos de derechos” cuyo eje fundamental es “el ejercicio de los mismos”.

Los Lineamientos Curriculares enfatizan la pertinencia de la reflexión sobre los principios del desarrollo humano y el sentido pedagógico de la educación. “La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños y niñas. Sus principios y objetivos se diseñan en función de la educación de las niñas y los niños de esta edad, de sus necesidades y posibilidades, del momento del desarrollo en que se encuentran” y considerando “que ellos son el eje de este proceso y sus principales protagonistas.” Lineamientos curriculares, (1998).

Desde la perspectiva del aprendizaje se proponen cuatro aprendizajes fundamentales, considerados como pilares del conocimiento a través de la vida, formulados por Delors en 1996 y citados por el MEN en Lineamientos Curriculares para el Preescolar Ministerio de educación Nacional, (1998), que estructuran el proceso educativo a saber: “Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” Lineamientos curriculares, (1998).

3.2 Aprestamiento Escolar y Preparación Escolar Temprana

Dos términos aparecen en la literatura científica para definir el proceso de transición entre la educación en el hogar y el proceso formal educativo en la escuela. La expresión más antigua utilizada para definir este concepto es “aprestamiento escolar”. Estas dos palabras ofrecen variedad de significados para diferentes personas, Meisels & Cox (1999), algunas veces lo definen como la edad y el estado de desarrollo del niño, otras, lo miran como la lista de cosas y habilidades que posee un niño y que demuestra no antes de entrar a la escuela y que definen su capacidad de aprendizaje (Meisels & Cox, 1999).

Se tiene claro que aprestamiento escolar es la capacidad que tiene el niño para aprender poniendo en práctica habilidades previas aprendidas en la familia y en el contexto social en el que se desempeña, es decir, el aprestamiento incluye según Peth-Pierce citados por Dockett y Perry (2009), además de las habilidades cognitivas y de comunicación lo afectivo (desde lo emocional) y lo social.

Según aportes de la Enciclopedia para el desarrollo de la primera infancia (2009) Algunos aspectos importantes en el apresto escolar son el desarrollo emocional, social, cognitivo, lingüístico, motor y físico, así como las actitudes hacia el aprendizaje y conocimiento general. Una encuesta estadounidense a educadores de jardín infantil mostró que ellos identificaron a los niños preparados para la escuela como aquéllos que están en condiciones físicas saludables, que descansan y se alimentan adecuadamente, son capaces de comunicar verbalmente sus necesidades, deseos y pensamientos; y son entusiastas y deseosos de acceder a nuevas actividades.

Wallace, Larsen, Elksnin (1992), consideran que aprestamiento escolar es un término genérico compuesto por habilidades cognoscitivas, de lenguaje, sociales, y en general, conductas que usualmente se requieren para un aprendizaje escolar eficiente y que dicho evento debe ocurrir de manera natural y sin complicaciones.

Kagan (1992) y Meisels & Cox (1999), incluyeron en el concepto de aprestamiento el contexto socio-emocional y las habilidades aplicadas como factores importantes para el desarrollo, reconociendo que aunque los niños llegan a la escuela con habilidades específicas, es la forma en que son capaces de utilizar estas habilidades en el curso del aprendizaje lo que determina su éxito general. En otras palabras, este concepto pone énfasis tanto en las habilidades no cognitivas como en lo estrictamente cognitivo. Las habilidades incluyen la capacidad de adaptación, la flexibilidad, el hacer preguntas, la cooperación con los compañeros, el respeto a las personas y la propiedad, el desarrollo físico, la independencia y la comunicación efectiva incluyendo en ésta última el conocimiento de letras y números, el contar y la lectura.

Para Dockett & Perry, (2009) la definición de aprestamiento está influenciada por la familia, los atributos y actitudes de los niños, las expectativas de la escuela, las relaciones con otros niños, la familia, la escuela y la comunidad.

Benítez, Hermosillo, Delgado, López y García (2007), entienden por aprestamiento escolar la suma de un conjunto de habilidades sociales, académicas y lingüísticas y señalan que no se puede decir que un niño está listo para el acceso a la escuela sino posee niveles aceptables de habilidades comunicativas y pre académicas.

Gracias a la neuropsicología se pudo establecer que el ser humano aprende desde el útero mismo y que al momento de nacer la capacidad de aprendizaje continúa. Es de vital importancia este descubrimiento por cuanto brinda bases sólidas para afirmar que la preparación del niño para el ingreso a la escuela no se da de un momento a otro y que no ocurre de repente, que es el resultado de un proceso constante de desarrollo de habilidades y conocimientos surgidos gracias a la constante estimulación socioemocional y a la interacción con el otro.

Esta concepción de aprestamiento escolar da especial importancia al contexto y autores como Amor, Aber, y Brooks-Gunn (1994) sugieren estrategias que incluyen el estudio del contexto social y lo comunitario en donde se consideran la sensibilidad a los acontecimientos y actividades locales, culturales y étnicas, el equilibrio entre lo positivo y lo negativo y la voluntad de acción.

Con la participación de la comunidad, la incorporación del contexto, y la interpretación de los resultados tanto positivos como negativos en relación con el medio ambiente donde un niño ha crecido y donde será educado, se logra una evaluación completa del niño y de su preparación para aprender. Cuando un niño es capaz de comportarse hábilmente con los pares, de interactuar apropiadamente con los profesores en nuevos contextos sociales y mostrar una adaptación idónea según Duncan et al, (2007), Rimm-Kaufman (2009) ha realizado satisfactoriamente el paso transicional y ello le garantiza el éxito escolar futuro siempre que las experiencias, positivas o negativas, que vive en esta etapa inciden en gran medida en su rendimiento académico y personal y le hayan permitido desarrollar una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje, haya formado lazos sociales con educadores y compañeros de clase, haya experimentado emociones positivas y agradables, se haya involucrado participando positivamente en las actividades de aula y muestre avances y logros académicos.

El proceso de adaptación escolar va acompañado de una serie de factores que de manera crucial afectan el desarrollo de los niños en lo socioemocional y académico y el estudio de los mismos se ha convertido en objeto de investigación de quienes se han dedicado a tratar de mejorar las condiciones de los niños y su desarrollo educativo.

Desde la psicología se ha establecido que deben ser considerados dentro de los factores que inciden en el rendimiento escolar las habilidades lingüísticas pre académicas y de pensamiento, entre las conocidas se encuentran la comunicación, la estimulación, la cooperación, la competencia e interacción social, y entre los factores escolares diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje como las conductas de entrada o precurrentes (Adelman & Taylor, 1993; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999; Macotela, 1994; Romano, 1990; citados en Benítez, Hermosillo, Delgado, López y Garcí, 2007).

La deficiencia en las habilidades académicas, los problemas de interacción social, el seguir instrucciones y los problemas para trabajar independiente o grupalmente entre otros, son algunos de los elementos a tener en cuenta al momento de buscar aquello que determina una buena preparación escolar temprana por cuanto se constituyen en los primeros signos de habilidad cognitiva, de madurez y de aplicación de las habilidades sociales relacionadas con el trabajo, el aprendizaje y las destrezas auto regulatorias (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, (2000).

De los muchos y diversos factores que inciden en la preparación escolar temprana: género, edad, capacidades, lenguaje, experiencias anteriores y disposiciones conductuales (por ejemplo, agresividad, capacidades auto regulatorias, sociabilidad y reducción de la ansiedad) que pueden influir en el éxito de los niños en la escuela y la vida adulta, Cox (2000), las relaciones con los padres, la interacción e influencia del entorno, las condiciones del aula, las instrucciones del maestro, las relaciones maestro-alumno, etc. en esta investigación tomaremos los contextos de aula y estrato socioeconómico como factores que contribuyen a la competencia académica (lenguaje) durante la transición a la primaria, como predictores de éxito escolar.

3.3 Factor socioeconómico

Siendo de gran importancia abordar elementos relacionados con el aprestamiento como uno de los elementos relevantes al momento de evaluar el rendimiento escolar y el éxito de los niños al transitar del preescolar a la educación formal, es claro reconocer la importancia del contexto donde se desenvuelve la familia a través del cual los niños adquieren las herramientas que los preparan para responder con acierto a su nueva etapa al ingresar a la escuela. Reconociendo en el contexto aspectos muy relacionados con la educación de los padres, las relaciones afectivas que se viven en la familia así como también la nutrición y el estado de salud de los padres y los niños, el nivel de ingresos, todo esto mirado desde un nivel socioeconómico que aporta elementos o condiciona los resultados evidenciados en su proceso educativo.

Existen diferentes posiciones como lo demuestran las investigaciones consultadas, que indican, que independiente del nivel de ingresos registrados por los padres, existen factores más determinantes que condicionan el rendimiento académico de los niños y su futuro éxito a lo largo de su paso por la escuela. Contrario a estos todavía algunos investigadores afirman la importancia del nivel económico como determinante del éxito escolar en los pequeños, como se describe a continuación.

El nivel cultural que tiene la familia incide directamente en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, así, cuando el nivel de formación de los progenitores está determinado por una escolarización incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio (Morales Serrano, 1999)

Por lo tanto el nivel económico de la familia sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo, cuando puede colocar al individuo en una situación de carencia, lo que ocurre es que esto normalmente lleva asociado un bajo nivel cultural, elevado número de hijos e hijas, carencia de expectativas y falta de interés. Así, lo exclusivamente económico no tiene por qué ser determinante en el rendimiento escolar.

Estudios realizados demostraron que durante el primer año escolar el nivel y progreso en la lectura de los niños y las habilidades matemáticas difieren de acuerdo con la educación

materna. Los niños con menos factores de riesgo tienen más probabilidades de llegar al pre-escolar con mejor desarrollo cognitivo, habilidades de lectura y relaciones sociales. Así como también otras investigaciones realizadas detectaron la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales del niño (personal, social y familiar) como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no solo de sus capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruíz De Miguel, 2001).

Aunque todavía hay mucha especulación sobre los mecanismos a través de los cuales los niveles de ingresos tienen un impacto en los resultados de los niños, algunas evidencias sugieren que, para los más pequeños la interacción con los padres y su participación en el proceso escolar del niño podrían ser los componentes claves para el éxito escolar. Por el contrario otras investigaciones sostienen que el nivel socioeconómico sigue siendo uno de los factores más importantes. Ceballos (2006), ha demostrado que el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos depende más del contexto social que los rodea vinculando principalmente a las personas que lo constituyen.

Sin embargo Stevenson y Baker (citados por Sánchez Escobedo, 2006) destacando de manera relevante la participación de los docentes y las familias, independiente de su situación socioeconómica, examinaron la relación entre la participación de los padres en la educación y el rendimiento escolar del niño y concluyeron que “los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos” (p. 34).

Bazan, Sanchez, & Castañeda, (2007), en su aporte investigativo nos dice que los factores socioeconómicos con mayor incidencia en el proceso de preparación escolar temprana son los ingresos familiares, la educación de los padres, el tipo de empleo o una combinación de los mismos.

Existen autores que consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima de las escolares Brunner & Elacqua, (2003), citados por Robledo Ramón & García Sánchez (2009).

Otros autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Los ingresos familiares pueden influir en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de la escasez económica (Vera, Morales & Vera, 2005 citados por Robledo Ramón & García Sánchez, 2005).

Investigaciones anteriores afirman que, la familia y la escuela, dos entes decisivos en la educación de los hijos/as, no pueden interactuar independientemente, se hace necesaria la vinculación de los padres a la escuela a través de programas en este caso de lectura, con el fin de formar niños lectores autónomos a partir de la adquisición y desarrollo de la lengua escrita y así disminuir la deserción, el ausentismo, la repitencia y el bajo índice de rendimiento escolar (Peña González & Ramírez de Guerrero, 2006).

Raban & Nolan, (2006), en la investigación realizada afirman que un alto porcentaje de los padres que leen a sus hijos y les dan a realizar actividades con lápiz y papel, que los integran a las actividades familiares y les motivan a desarrollar vocabulario, son conscientes de que ellos son los primeros formadores de los niños y que de la actitud que expresan hacia la lectura y la alfabetización depende el desarrollo futuro de sus hijos y éxito o fracaso escolar de los mismos.

Como consecuencia del nivel económico y en algunos casos debido a rupturas en la estructura familiar o a situaciones complejas que manejan algunas familias, los niños se ven abocados a vivir situaciones de privación afectiva y maltrato, generando un bajo rendimiento, esta situación ha sido abordada desde dos investigaciones: Rojas Bohórquez, (2005) y Enriquez Guerrero, (2008), sin embargo ambas investigaciones concuerdan en la importancia de crear espacios apropiados de interacción familiar y participación activa de los padres en los programas escolares con el fin de recibir apoyo y así potenciar el buen rendimiento académico de los niños.

En una investigación realizada por Espitia Carrascal & Montes Rotela (2009) en la ciudad de Sincelejo Colombia, se resalta el valor del estímulo y la colaboración de la Familia y la Comunidad en el proceso formativo de los niños, la importancia que dan a la educación desde sus expectativas y significados, como generadora de cambio en la sociedad. Cuando

estos elementos no son integradores en la vida cotidiana de la familia, la escuela y la comunidad el trabajo se hace más difícil:

La escuela considera que los padres de familia no colaboran ni aportan su mayor esfuerzo en el acompañamiento escolar, siente que la familia le delega toda la responsabilidad del proceso, porque los padres no participan activamente en las representaciones, ni en las reuniones. La escuela se percibe como divorciada de la comunidad a la que pertenece. Las familias de Costa Azul valoran y le atribuyen gran importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados como proyección de futuro, bienestar, cambio de vida, empleo; depositan en ésta la esperanza para el progreso de la sociedad.

Por otra parte, la nutrición es otro de los componentes importantes que favorece en los niños un alto o bajo rendimiento escolar:

Diversos estudios señalan que los supervivientes de desnutrición grave exhiben deficiencias no sólo en el desarrollo psicomotor sino en muchos campos que incluyen lenguaje y audición, conducta personal social, habilidad para resolver problemas, coordinación ojo-mano, capacidad de categorización, integración intersensorial, competencia en la percepción visual, así como también presentan disminución de las habilidades motoras, bajo coeficiente intelectual y deficiente desempeño escolar (Bengoa, citado por Navarro-Hernández & Navarro-Jiménez, 2002).

García Espinosa, Antonio, & Ortiz-Hernández, (2006), en su estudio concluyen que: “Tanto las formas de desnutrición actual como la crónica parecen estar asociadas con una menor capacidad de aprendizaje de los niños”.

Ávila, Shamah, Galindo, Rodríguez & Barragán, (citados por García Espinosa, Antonio, & Ortiz-Hernández, 2006) consideraron de vital importancia realizar investigaciones acerca del nivel nutricional de las poblaciones de bajos recursos, socialmente desfavorecidos especialmente en México, puesto que encuentran una estrecha relación entre este componente nutricional y el rendimiento o desempeño escolar.

Contrario a los planteamientos anteriores, el estudio comparativo realizado por Alfaro, Dois, & Gubbins (2006), indica que niños/as provenientes de familias de menores

ingresos son capaces de alcanzar buenos rendimientos, así como establecimientos educacionales municipales o con alumnado que presentan condiciones de pobreza y vulnerabilidad importante, obtienen altos resultados escolares.

Fantuzzo et al, (2004), Gutman & Midgley, (2000; citados por Alfaro, Dois, & Gubbins, 2006) afirman:

La evidencia revisada señala que la pobreza se constituye en un estresor importante para las familias particularmente en lo que respecta a las limitaciones en recursos monetarios, y en muchos casos inestabilidad laboral. Sin embargo, pareciera que algunas familias de bajo nivel socioeconómico contarían con recursos psicosociales que les permitiría enfrentar de una manera optimista su actual situación de vida, con expectativas de cambio desde la movilidad educacional de sus hijos/as. Este hallazgo se encontraría en la línea de los estudios que han señalado la importancia que juega la variable compromiso de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos/as independiente de su nivel socioeconómico de procedencia. De esta manera, las limitaciones económicas no impedirían generar un clima familiar y estilo educativo en el hogar caracterizado por acciones orientadas a la estimulación y compromiso de los hijos/as por obtener altos resultados académicos, lo que además, lograría ser compartido por los propios niños.

Otros autores se apoyan en investigaciones de años anteriores para sustentar que el estado nutricional del niño es un importante predictor de rendimiento escolar, es el caso de Arancibia (1995) citado por Alfaro et al (2006), quien señala que “dentro de las investigaciones y estados del arte revisados hasta el año 1995, se destacan como factores significativos en el rendimiento escolar, haber asistido a educación parvularia, la repitencia y el estado nutricional del niño.”

Todos estos factores, son sin duda alguna variables predictoras de éxito o fracaso escolar, pero habiendo abordado con optimismo una visión más esperanzadora acerca de las posibilidades que poseen los niños que han pertenecido a sectores vulnerables y de familias disfuncionales con todas sus consecuencias, algunas investigaciones encuentran una luz cuando ven en el liderazgo de los directivos, en la gestión interna de los establecimientos y el

gran deseo de los docentes de superar las condiciones de pobreza para ofrecer con creatividad y certeza el conocimiento a los alumnos.

Bravo Rojas & Verdugo Ramírez, (2007), citando a Alvariño et al., (1999), analizan las diferentes variables que favorecen o desfavorecen el rendimiento académico de los niños, y hacen aportes importantes que es preciso tener en cuenta:

Los resultados académicos se explican por diversos factores que pueden clasificarse en internos y externos. Los factores internos corresponden al “efecto escuela”, es decir, insumos, capacitación, salario docente, gasto por alumno, sistema de incentivos, liderazgo de los directores, etc. Por otra parte, los factores externos consisten en el “efecto comunidad”, esto es, desempleo, pobreza, delincuencia, y el “efecto familia”, esto es, el ingreso, la escolaridad de los padres, los afectos, la psicología del hogar, etc.

Variables como la pobreza de las familias o la escolaridad de los padres, dicen los autores “Resulta de largo plazo, solucionar... ya que ello tiene que ver con políticas de desarrollo del país... los factores internos se levantarían como variables más factibles en el corto plazo para enfrentar problemas relacionados a la calidad de la educación” encontrando así una posibilidad de estímulo que apoye el rendimiento escolar en niños y niñas pertenecientes a sectores con alta vulnerabilidad económica y social. Varias investigaciones norteamericanas apoyan las anteriores afirmaciones y demuestran que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Waters, Marzano Y McNulty, 2003) y que, si bien los factores externos son condicionantes la evidencia no muestra que sean determinantes.

Eyzaguirre, (2004) también nos ofrecen elementos para afirmar que

Las escuelas efectivas en condiciones de pobreza logran dar valor agregado a sus alumnos a través de una buena gestión escolar. Así, aquellas escuelas que están condicionadas fuertemente por los factores externos o socioeconómicos de sus alumnos, podrían ser eficaces a través de una buena gestión y un efectivo liderazgo directivo...

La iniciativa, el liderazgo, el emprendimiento y diversas estrategias de Directivos y Docentes, logran reducir el impacto negativo que trae para el aprendizaje la alta vulnerabilidad escolar permitiendo a los alumnos crecer favorablemente y desarrollarse

académicamente de una manera más equilibrada y segura (Eyzaguirre, 2004; citado por Bravo Rojas & Verdugo Ramírez, 2007).

De igual manera, investigaciones realizadas aportan elementos importantes para decir que una labor realizada con niños en situación de riesgo, a quienes se les interviene y acompaña desde la escuela y en su familia, logran transformar su realidad social a partir de los conocimientos recibidos en su infancia: El tiempo dedicado a la instrucción de los alumnos dentro del aula de clase, “el tiempo de aprendizaje activo es un determinante del rendimiento y por tanto es importante saber no sólo qué se hace en los salones sino por cuánto tiempo” (Cueto & Secada, 2003).

La Educación compensatoria aplicada en escuelas de los Estados Unidos y los programas desarrollados con niños de 3 y 4 años de edad “...prueban la tesis de que la educación de los desfavorecidos sociales en la edad temprana merece la pena a corto y largo plazo (López, 2006). En Tennessee, 86 niños son atendidos de dos escuelas rurales a quienes se aplica el BSRA (The Bracken School Readiness Assessment), y quienes responden adecuadamente al estímulo recibido presentando un rendimiento académico superior al inicialmente observado (Bracken & Panter, 2009).

Fox (2007) demostró que cuando un niño ingresa al preescolar con conocimientos deficientes y habilidades poco desarrolladas puede ser ingresado a un grupo de refuerzo que lo lleve al desarrollo de sus capacidades y habilidades de manera que la lectura y la matemática no se conviertan en un problema para él; sin embargo si estas habilidades son adquiridas a edad temprana mientras se está en el hogar o mientras se está en el proceso de transición hacia la educación formal tendrá mayores posibilidades de alcanzar sus potencialidades y tal vez aumentar su nivel máximo de rendimiento.

La relación existente entre el rendimiento académico y el éxito posterior depende en gran medida de comportamientos desarrollados en casa previa llegada al pre-escolar y el ingreso a la escuela, convirtiéndolos en predictores de éxito escolar a corto y largo plazo. Es decir cuando logra integrar lo que trae de casa con lo que aprende en el preescolar esto se convierte en un predictor del rendimiento académico y de su éxito permanente.

Entwisle & Alexander (1990), Pungello, Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, (1996; citados por Duncan et al, 2007) establecen que el logro académico es un proceso acumulativo en el que participan tanto el dominio de nuevas habilidades como el mejoramiento de las habilidades previas existentes, así las informaciones obtenidas dan cuenta de cómo los niños adquieren habilidades de lectura y matemáticas y apuntan a la importancia de las destrezas académicas específicas, y de habilidades cognitivas más generales, el lenguaje oral y en particular la capacidad conceptual es muy importante para el dominio posterior de una lectura más compleja y de las tareas de matemáticas.

Baroody, (2003), Ferrari y Sternberg, (1998), Hiebert y Wearne, (1996; citados por Duncan et al, 2007) demostraron que el dominio de conceptos fundamentales de los números permite una comprensión más profunda de problemas matemáticos más complejos y técnicas flexibles de resolución de problemas demostrando que las habilidades y conocimientos antes de ingresar a la educación formal son fuertes predictores significativos del éxito.

Existen patrones relativamente fuertes entre los conocimientos y habilidades de lectura y matemáticas, de la capacidad de atención de los coeficientes intelectuales y los comportamientos socio-emocionales tal como se demuestra en las investigaciones desarrolladas por Duncan et al, (2007) que inciden en la capacidad de aprendizaje y en la manera como se aplican las habilidades previas a la entrada a la escuela y las adquiridas en ella. Los resultados indican que las habilidades de lectura y las matemáticas son predictores más importantes cuando se desarrollan a temprana edad y que la aparición de las mismas determina su grado de competencia posterior.

Greenes, Herbert, Ginsburg y Balfanz (2004) desarrollaron un programa de matemáticas integral para niños entre 4 y 5 años de edad. El programa logró que los niños a quienes se les aplicaba desarrollaran ideas matemáticas y animó a los pequeños a pensar y expresar su pensamiento matemático con gran facilidad, sin embargo es importante resaltar que las habilidades matemáticas son importantes en los preescolares y un predictor de éxito, es necesario reconocer que los niños deben llegar a la escuela con otras habilidades igualmente importantes y necesarias para su desarrollo como el vocabulario, la escritura y la lectura.

Como apoyo a los planteamientos anteriores, Arias, Chavarría, y Romero Contreras, (2007) adelantaron una investigación con el fin de comprobar que el éxito escolar de los alumnos está fuertemente ligado al estímulo que reciben los niños en su etapa inicial en la escuela y a la importancia que el ambiente socio-cultural da a la lectura y escritura vividos en la familia y en la comunidad: “Las familias tienen una influencia determinante en el éxito educativo de sus hijas e hijos, no obstante los educadores y tomadores de decisiones no consideran esta influencia en toda su complejidad”. Reafirman categóricamente la importancia del ambiente familiar que promueve la lectura y la escritura desde muy temprana edad y la relación hogar-escuela como medio indispensable para mejorar la probabilidad de éxito escolar en niños de escasos recursos económicos.

Navarro (2003) señala que “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos primitivos sobre el rendimiento académico del mismo... la riqueza sociocultural del contexto, (correlacionada con el nivel socioeconómico mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo

3.4 El clima de aula en la competencia académica

El factor socioeconómico aporta elementos valiosos para clarificar como el contexto en el cual se desenvuelve el niño, contribuye al éxito escolar, sin embargo investigaciones recientes aportan elementos que indican que el clima positivo del aula donde el niño interactúa y establece relaciones puede ser el medio a través del cual supere las limitaciones de aprendizaje aportadas por una situación económica precaria o un contexto social poco incluyente.

En un estudio realizado para América latina, por la UNESCO, se fundamenta que el sistema de relaciones establecidas por el alumno con el profesor y sus compañeros, es un factor predeterminante de éxito escolar: “El clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina” (Casassus, Froemel, & Palafox, 1998; Treviño et al, 2010, citados en

publicación por la Oficina regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago (2012 - 2013).

El clima escolar, sin embargo, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros... Los estudios sobre eficacia y mejora escolar reflejan elocuentemente que esta variable es de gran relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto que se trate (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Casassus et al, 1998; Reynolds, 2006; Sammons, 1995; Scheerens, 2000; Teddlie & Reynolds, 2000; Teddlie, Stringfield, & Burdett, 2003; Treviño et al, 2010). De allí la relevancia de definir este concepto (citado en publicación, por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago 2012-2013).

Otras investigaciones hacen referencia al ambiente del aula como el medio emocional positivo más adecuado en donde se establecen relaciones de calidez, respeto, acogida y confianza entre el docente y los estudiantes, como el espacio más adecuado para enfrentar diferentes situaciones, en la forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizajes efectivos y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Pianta et al., 2008 citado por Triana Quijano & Velásquez Niño, 2014).

Pianta, investigador reconocido del “Centro Nacional para el Desarrollo y el Aprendizaje Temprano” (National Center for Early Development and Learning) editor de la revista “Journal of School Psychology” hasta el año 2007,

Considera al niño como un sistema en vías de desarrollo dentro de un contexto de relaciones sociales, destacando algunos temas importantes que se organizan en función de su conducta y de sus interacciones con el contexto (familia, escuela), entre ellos: la regulación y modulación de la excitación fisiológica, la formación de una relación de apego eficaz, el desarrollo de auto-confianza o autonomía, la formación de habilidad para organizar y coordinar los recursos medio ambientales y personales, el establecimiento de relaciones eficaces con iguales, la formación de un sentido del yo, un uso eficaz de autodominio y el uso de símbolos abstractos. También considera al profesor como un sistema, entendiendo las conductas de interacción con los alumnos

en función de diversos elementos: conocimiento, experiencia, preocupaciones actuales o experiencias (p.ej., problemas económicos, familia), aficiones o intereses, etc. (Goodlad, 1991; Molnary Lindquist, 1990), y a las relaciones profesor-alumno como sistemas que regulan el desarrollo global del niño (Garretón Valdivia, 2013).

A partir de los resultados de diversas investigaciones (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN], 1996) que mostraron que el tipo de instrucción y las interacciones de los niños con los docentes tienen efectos duraderos en el ajuste escolar y rendimiento académico, así como en las habilidades sociales, se empezó a considerar la relación docente-niño como un aspecto fundamental para determinar la calidad del aula (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004, citado por Ovalle Parra, 2014).

En sus investigaciones toma el soporte emocional, como elemento decisivo en el rendimiento académico y posterior éxito escolar de los estudiantes,

El dominio apoyo emocional incluye el clima positivo que alude al entusiasmo, disfrute y conexión emocional que existe entre el docente –niños y niños-niños, el clima negativo, que incluye pruebas de ira, hostilidad o agresión que se pueden presentar en el aula entre maestro y / o niños; la sensibilidad, que considera el grado de respuesta del maestro a las necesidades académicas y emocionales de los niños y el grado en que el profesor actúa como una base segura para que los niños voluntariamente den sus respuestas (Ovalle Parra, 2014).

El Lenguaje, componente prioritario de la educación preescolar

La vida del ser humano nutrida por palabras y símbolos que intercambia con otros a partir de historias y vivencias, hace posible que el lenguaje se convierta en un medio decisivo para la comunicación y el aprendizaje; comunicarse, expresar la singularidad, interactuar con el medio y con los otros a través de relaciones y símbolos ayudan al niño en los primeros años de vida, que combina con la cultura a través del juego, las artes y la lectura en familia y con la comunidad, en el momento de su inserción en la educación inicial.

El ministerio de educación Nacional en el documento N° 23 aporta las orientaciones pedagógicas pertinentes para la educación inicial recordando que el lenguaje es indispensable

para la construcción de pactos, normas y rituales así como medio de expresión de temores, conflictos y tradiciones vividas en el mundo infantil.

En este contexto, la adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que lo marcan, de ahí la importancia que pueda acceder a ellas de forma natural y tranquila lo cual permite desarrollar la imaginación y posibilitar la creación; por lo tanto la lectura es un factor importante cuando se habla de ingreso a la escuela y se interroga a padres y docentes acerca de aquello que los niños necesitan aprender al iniciar el proceso de formación escolar.

En estudios realizados por Duncan et al, (2007) se encontró que las matemáticas y la lectura en edad temprana, especialmente en el grado primero, están asociados con mayores niveles de rendimiento académico en los grados posteriores en donde inicialmente la matemática obtiene un lugar principal seguido de la lectura; sin embargo ello depende en gran medida de la interrelación de diversos factores esenciales para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de la lectura tales como las competencias socioemocionales, las habilidades motoras, la capacidad de asociación, etc.

La lectura a edad temprana para Kern y Friedman (2008) está asociada con un mejor rendimiento escolar posterior y con un mejor ajuste psicológico, más también se relaciona con dificultades posteriores tales como desórdenes sociales y comportamentales (alcoholismo, desajustes juveniles, bajo nivel de instrucción) en un grupo con características particulares. La lectura y la entrada de la escuela a edad temprana se relacionaron de forma moderada y mostraron un aumento del nivel de coeficiente intelectual en los niños que contaron con el apoyo de los padres y les motivaron a progresar académicamente.

Kenn Apel (2009) indica que la lectura y la escritura son fundamentales para el éxito en la escuela y que por ello los gobiernos han desarrollado programas tendientes a la alfabetización de su población a edad temprana. Por lo que es esencial analizar los factores que influyen en el desarrollo lector (comprensión, composición, la ortografía, conocimiento de letras, de palabras, asociación de sonidos; Gary, 2009) la edad de ingreso a la escuela (Kern, 2008), las habilidades visuales y motoras (Raban, 2006).

Raban y Nolan (2006) establecen que la lectura para su desarrollo requiere que al momento de ingresar a la escuela posea habilidades comunicativas desarrolladas

previamente y una manera de lograrlo es haciendo uso de la lectura en el hogar, leyendo en voz alta o escuchando historias que permiten al niño participar activamente, desarrollar vocabulario, la escucha y desarrollar competencias lingüísticas, aumentar la expresión verbal y las habilidades del lenguaje que están directamente relacionadas con éxito lector a largo plazo.

Leer en voz alta, hacer preguntas de predicción y análisis en el entorno de grupos pequeños afecta positivamente a los niños en su vocabulario y comprensión de historias, pueden hablar acerca de las imágenes que ven, volver a contar la historia, discutir sus acciones favoritas, y solicitar múltiples relecturas (Dickinson y Smith, 1994, Snow et al, 1995, citados por Lynch, 2007) establecen que es la charla que rodea la lectura del libro de cuentos la que tiene el poder de ayudar a los niños a comprender y aprender lo que está en la historia y sus propias vidas. Citando a Snow (1991) describe estas charlas post lectura como "lenguaje descontextualizado" en que los profesores puede inducir el pensamiento complejo y de más alto nivel haciendo uso de las experiencias en las historias de lo que los niños ven frente a ellos y a lo que pueden imaginar.

Desde la neuropsicología se ha demostrado que lo cognitivo requiere de procesamientos visuales, espaciales, memoria viso-espacial y velocidad. La lectura, al ser un proceso cognitivo complejo también las necesita. Son y Meisels, (2006) realizaron un estudio con dos grupos de niños: un grupo conformado por niños dotados de buenas prestaciones de reconocimiento visual-ortográfico y otro caracterizado por un grado deficiente de dominio al respecto. El primer grupo se diferenció significativamente del segundo en el aprendizaje de la lectura y su conclusión fue que la percepción y la memoria visual son buenos predictores del aprendizaje de la lectura.

El uso de un buen lenguaje coloquial también es considerado al momento de analizar los factores que inciden en el desarrollo de la lectura, así en estudio realizado por DeThorne, Petrill, Schatschneider, & Cutting (2010) se demostró que los niños que presentaban un bajo nivel de uso de lenguaje obtuvieron bajo rendimiento en lo morfológico y lo semántico dado que se requiere de habilidades comunicativas, de conocimiento de palabras, de decodificación de sonidos.

Duncan et al, (2007) y Cooke, Kretlow, & Helf (2010) realizaron un meta-análisis de los resultados de seis longitudinales estudios que relacionan los niveles de entrada de los niños a la escuela, la atención, y las habilidades socioemocionales con el rendimiento posterior en lectura y matemáticas. Los resultados indicaron que las matemáticas, las habilidades de lectura, y la atención fueron los predictores de más éxito académico mientras que las medidas de comportamiento socio-emocional y habilidades sociales eran insignificantes predictores de éxito a largo plazo y sugieren la necesidad de una intervención temprana para estudiantes en riesgo de no aprender a leer para asegurar el éxito académico en los siguientes grados dado que sus hallazgos sugieren que puede ser una ventaja la intervención en la lectura desde el comienzo de transición como una forma de asegurar buenos resultados lectores, antes de primer grado.

Un factor importante dentro del proceso de desarrollo de la lectura en los niños es el nivel educativo de los padres y de quienes interactúan cotidianamente con él en el hogar. Estudios realizados dan cuenta de una estrecha relación entre el nivel educativo de la madre y su nivel de coeficiente intelectual con altos puntajes en matemáticas y lectura de sus hijos (Gregory & Rimm-Kaufman, 2008).

En el estudio realizado por Mónica Franco (2009) se proponen tres etapas en el proceso de aprendizaje de la lectura y se establece en qué grados de la educación en Colombia se desarrollan cada una de ellas:

- Pre-lectura, o iniciación a la lectura (pre-escolar): ejercicios de preparación y desarrollo de la memoria visual y auditiva, la capacidad de pronunciación, la memoria lógica y la atención.
- Aprendiendo a leer o alfabetización (primero y segundo): afianzamiento y desarrollo de la lectura mediante técnicas de reconocimiento e identificación de palabras y comprensión e identificación de los textos.
- Lectura comprensiva o proceso lector propiamente dicho (tercer grado y siguientes): que busca ampliar los intereses del estudiante, perfeccionar su modo de leer y capacitarlo para comprender cualquier tipo de texto.

Se indica que el éxito para lograr un aprendizaje significativo de la lectura se afianza en la segunda etapa, puesto que “el material impreso, la recreación de lo leído y el uso de

métodos diferentes que logren motivar e interesar al niño a leer, predisponen al mismo a alcanzar niveles adecuados de comprensión” (Franco, 2009).

Luego de muchos estudios se ha podido establecer que con la instrucción tradicional los niños con dificultades lectoras no logran superar sus deficiencias y las mismas se hacen evidentes en los cursos posteriores. Simmons et al, (2008) citando a Smith (2002), encontraron que el 71% de los niños en riesgo lector durante el pre-escolar que no fueron intervenidos presentaron puntuaciones de lectura por debajo del umbral de evaluación al concluir el tercer grado ,mientras que el 93% de los niños que presentaron avances lectores en pre-escolar mantuvieron altos niveles en las puntuaciones de evaluación lectora y que el 74% de los niños con dificultades lectoras en tercer grado continuaban obteniendo bajas puntuaciones en evaluación lectora aún en noveno grado.

Phillips et al. (2002) realizaron un estudio en el que se analizó el comportamiento de 41 estudiantes en riesgo lector identificados al comienzo del pre-escolar y se les hizo seguimiento hasta el tercer grado. A todos se les realizó una intervención intensiva en pequeños grupos de estudiantes, cada uno de ellos fue re-evaluado al comenzar los grados siguientes encontrando que al finalizar el tercer grado la mayoría de ellos alcanzaron los niveles requeridos para este curso logrando un nivel de rendimiento de lectura similar a la de sus compañeros que no estaban en riesgo.

Aprender a leer y escribir es esencial para el éxito de un niño en la escuela y más tarde en la vida. Uno de los mejores predictores de si un niño va a funcionar de manera competente en la escuela y contribuir activamente en nuestra sociedad cada vez más alfabetizada es el nivel que el niño alcanza en la lectura y la escritura. Aunque las habilidades de lectura y escritura se desarrollan durante toda la vida, desde el nacimiento hasta los ocho años de edad es el período más importante para el desarrollo de la alfabetización (Neuman, Copple & Bredekamp, 2004).

Mucho se sabe sobre cómo los niños aprenden a leer y escribir y cómo se puede ayudar a la alfabetización en los primeros cinco años de vida, de cómo ayudar a los niños una vez que comienza la escuela desde transición o en la primaria es por ello que se han establecido, como consecuencia de todas las investigaciones y estudios realizados, políticas gubernamentales tendientes a desarrollar la lectura en todos los educandos desde transición

buscando ir más allá del nivel inicial de lectura y persiguiendo la comprensión de textos como el objetivo final, fomentando y manteniendo su interés y disposición para leer y escribir para su propio disfrute, información y comunicación (Neuman et al, 2004).

La lectura es un proceso que implica la interacción de todos aquellos adultos y demás personas que están alrededor del niño, ello implica entonces que la lectura puede ser considerada como un proceso social producto de la interacción de la familia, el docente y los pares. Si los padres y miembros de la familia leen con frecuencia y disfrutan de dicha actividad es mayor la posibilidad que el niño repita el mismo patrón.

De acuerdo con lo anterior el docente y la familia deben proveer las herramientas para que el niño construya su propio “andamiaje” o estructuras que lo lleven a aprender, analizar y comprender un texto; debe procurar por el desempeño activo mediante el uso de conversaciones y actitudes que den cuenta de sus reacciones y emociones frente a la lectura.

Según Vygotsky el docente debe manejar la comprensión de textos escritos y todos los subprocesos de modo que sea capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades de los niños llevándoles a la realización de procesos mentales ejecutados en su zona de desarrollo próximo y que vaya más allá del plano social y personal, guiándolo para que su constructo de comprensión lectora sea correcto y que se convierta en un proceso permanente, activo y continuo que jamás se acabe dentro del aula de clases.

Habiendo considerado la lectura como elemento importante para el éxito escolar del niño, la escritura entra a formar parte de las herramientas que complementan y hacen más posible el rendimiento académico escolar, por tanto escribir se convierte en una manera en que los niños reflejan lo que ven a su alrededor, expresan sus pensamientos, creatividad e imaginación y a través de símbolos, organizan sus ideas.

Díaz Oyarce & Price Herrera (2012), citando algunas investigaciones afirma: “La escritura no solo como una herramienta social y cultural; sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados que impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y meta-cognitivos. (Ferreiro, 1999; De la Cruz et al, 2002; Velásquez 1999).

Estudios realizados plantean que muchas de las dificultades de los niños en cuanto a la escritura tiene que ver con la desconexión entre el fundamento teórico del docente y la práctica pedagógica (Foote et al., 2004; Miller y Smith 2004; Díaz, 2006; Price, 2008) y el concebir la escritura como un proceso independiente olvidando que es un instrumento capaz de transformar y generar conocimiento (Gonzales y Díaz, 2004; Reina, 2006; citado por Díaz Oyarce & Price Herrera, 2012).

Al escribir el niño hace uso de sus conocimientos previos y de las hipótesis y explicaciones que tiene acerca del entorno y el mundo que lo rodea. Es “la construcción por parte de los niños, acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican sus esquemas cognitivos, de acuerdo con la enseñanza que reciban y a las experiencias que les brinden (Foote et al., 2004; Milles y Smith, 2004; citados por Díaz Oyarce & Price Herrera, 2012).

La escritura es un proceso comunicativo en el que intervienen aspectos sociales y cognitivos (Días, 2003; Álvarez, 2004) lo que lo convierte en una excelente evidencia de las representaciones mentales realizadas. Se centra, desde lo social, en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños en la que se lleva a cabo una reflexión y sistematización permanente y continua de la lengua (Kafman et al., 2009; citados por Díaz Oyarce & Price Herrera, 2012).

4 Planteamiento del problema

A lo largo de la historia educativa, ha existido gran preocupación por los procesos desarrollados en las escuelas, el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes y los resultados exitosos al momento de cursar estudios superiores. Investigaciones dan cuenta de esta preocupación, resaltando la importancia de una educación adecuada, oportuna y eficaz que asegure, no solo resultados inmediatos, sino que perduren desde la etapa preescolar hasta la incursión en la universidad.

Estos análisis han suscitado interés acerca de los diversos factores que influyen en la formación y desarrollo de hábitos llegando a la conclusión de que la carencia de un programa diario organizado de lectura, ocasiona en los estudiantes escasa comprensión lectora, afectando en todos los niveles de educación bajo rendimiento en las áreas de aprendizaje, así como la deficiencia en el área de lectura y escritura, se convierte en obstáculo al adquirir nuevos conocimientos y nuevas destrezas.

Del 13 al 15 de septiembre de 2004, en Cartagena de Indias, Colombia, se realizó la Reunión para la formulación de una agenda de políticas públicas de lectura, encuentro que proporcionó elementos importantes donde se reconoció la urgencia del compromiso no solo de la escuela como garante de una educación de calidad, sino la inclusión y la participación del Estado, donde se redactaron diez prioridades, siendo una de ellas la promoción de la lectura en la primera infancia como un factor primordial para la innovación y la competitividad.

Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI- (2004)

La lectura y la escritura son condiciones para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación y continuar su proceso de aprendizaje durante toda la vida; una vía para asegurar la libre circulación y apropiación social del conocimiento, una herramienta intelectual indispensable en la construcción de la propia identidad, la capacidad reflexiva, el juicio crítico y el desarrollo de las competencias laborales que les permitan desempeñarse profesionalmente y ejercer un trabajo digno... Sin embargo, para que se conviertan en un instrumento real de inclusión, es necesario que

la lectura y la escritura se asuman como un asunto prioritario que concierne a toda la sociedad

Una educación conectada con el mundo y que responda a las expectativas de bienestar de los colombianos y que al tiempo se convierta en el motor de desarrollo social del país, ha sido política de estado... ha dicho la Ministra de Educación. Ministerio de Educación Nacional (2010). Sin embargo las pruebas de estado que buscan conocer la calidad de la educación en el país, aplicadas a los estudiantes y los resultados obtenidos al finalizar el año escolar evidencian altas tasas de repitencia y deserción escolar, bajo rendimiento académico y resultados negativos en los procesos de intervención y recuperación.

Aunque las pruebas aún demuestran gran deficiencia entre el lenguaje y la matemática, los pobres resultados anuncian la necesidad de evaluar las condiciones del aula donde reciben las clases y el contexto socioeconómico del cual provienen los estudiantes como nos lo recuerdan Enríquez Guerrero & Segura Cardona (2013). El bajo rendimiento escolar o académico, es el resultado de múltiples factores y causas, entre los que se encuentran: los de carácter individual con relación a su estado de salud, el contexto familiar, la situación socioeconómica y otros asociados al propio sistema educativo.

Los resultados de investigaciones como las de Valdivieso, Monar y Granda (2004), Mella y Ortiz (1999), Porto, Di Gresia y López (2004), Barrientos y Gaviria (2001), Valenzuela, Schiefelbein, et al. (1994), García y San Segundo (2001) y Tonconi (2010), (citados por Lerner Matiz & Montes, 2011) consideran de gran importancia las comodidades materiales y la capacidad de los padres para destinar recursos para el desempeño escolar de los hijos como factores económicos que afectan significativamente el rendimiento académico.

Las razones que originaron estas dificultades han sido objeto de investigación y estudio, y sus resultados dan cuenta de vacíos y deficiencias en los procesos formativos anteriores, así se demostró que existen insuficiencias en la universidad por bases poco cimentadas en la básica y en la media, que en éstas hay problemas de rendimiento académico causados por vacíos que no fueron resueltos en la primaria y así sucesivamente los diversos niveles educativos colombianos salvan su responsabilidad en el fracaso escolar y académico de sus estudiantes en lo que no se aprendieron antes.

Enríquez Guerrero & Segura Cardona (2013)

Así, la repetición y el retraso escolar, fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres.

Lo anterior permitió pensar en un análisis profundo del momento exacto, dentro del proceso educativo, en el que verdaderamente se originan las deficiencias académicas y se llegó al pre-escolar como el nivel en el que se desarrollan las diferentes habilidades del ser humano y en el que convergen diversos factores que determinan el éxito futuro o el fracaso escolar.

Se piensa en el pre-escolar como el nivel en el que los factores sociales, familiares, de relaciones con pares, de lectura, de matemática, de relación con el otro, de desarrollo de la personalidad, de ambiente escolar y demás se articulan de modo complejo y construyen un puente hacia el éxito o el fracaso en la escuela por lo que a partir de lo anterior se formula la siguiente pregunta problema ¿Cómo los factores contextuales (aula y estrato socioeconómico) se relacionan con la competencia académica (lenguaje) durante la transición a la primaria en niños de la ciudad de Barranquilla?, a través de la cual pretendemos dar importancia a los procesos de adquisición del lenguaje como factores que realmente aportan y son la base para un desarrollo adecuado que conduzca al niño al éxito escolar y lo proyecte hasta su futura inclusión en la universidad.

5 Objetivo

5.1 Objetivo General

Determinar en qué medida los factores contextuales (aula y estrato socioeconómico) se relacionan con la competencia académica (lenguaje) durante la transición a la primaria en niños de la ciudad de Barranquilla.

5.2 Objetivos Específicos

- Determinar cómo los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia se relacionan con la competencia académica del lenguaje.
- Determinar cómo los factores contextuales de aula se relacionan con la competencia académica del lenguaje.
- Determinar cuáles factores contextuales (de estrato socioeconómico o de aula) se relacionan con mayor fuerza con la competencia académica del lenguaje.

6 Hipótesis

Ho: No existe una relación significativa entre los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia y la competencia académica del lenguaje.

Hi: Existe una relación significativa entre los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia y la competencia académica del lenguaje.

Ho: No existe una relación significativa entre los factores contextuales de aula y la competencia académica del lenguaje.

Hi: Existe una relación significativa entre los factores contextuales de aula y la competencia académica del lenguaje.

Ho: No existen diferencias significativas entre los factores contextuales de estrato socioeconómico y los factores contextuales de aula en su relación se relacionan con la competencia académica del lenguaje.

Hi: Existen diferencias significativas entre los factores contextuales de estrato socioeconómico y los factores contextuales de aula en su relación se relacionan con la competencia académica del lenguaje.

7 Metodología

7.1 Enfoque de Investigación

La investigación cuantitativa indaga o busca información pretendiendo “crear conocimiento sobre la realidad social, sobre su estructura, las relaciones entre sus componentes, su funcionamiento, los cambios que experimenta en su contexto o en sus componentes” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

De acuerdo con lo anterior la presente es de corte cuantitativo debido a que recoge, procesa y analiza datos numéricos sobre las variables planteadas de modo que sus resultados darán información precisa acerca de la realidad de la muestra poblacional, la articulación de los factores cognitivos, académicos, de aula y socioeconómicos estudiados y el modo en el que pueden convertirse en predictores de éxito escolar, estableciendo así verdaderos puntos de articulación y porcentajes objetivos ajustados a los estándares nacionales e internacionales.

7.2 Diseño de la Investigación

Esta investigación es un estudio longitudinal a 12 meses con tres medidas de acuerdo con el manejo del tiempo al obtener” datos de la misma población en diferentes momentos. Aquí se comparan los datos obtenidos en las diferentes oportunidades a la misma población o muestra y se pueden analizar los cambios a través del tiempo de determinadas variables o en las relaciones entre ellas” (Unacar, 2004) y de corte correlacional en relación con la función de los objetivos establecidos (Cea D’Ancona, 2001).

Se utilizará un estudio longitudinal con el propósito de evaluar trayectorias de crecimiento y las condiciones iniciales que afectan el cambio (Morris, 1997) debido a que es sensible a cambios individuales, el estudio longitudinal proporcionara información detallada acerca de cambios individuales (Papalia y Wendkos, 1999).

Dentro de los parámetros de un estudio longitudinal tradicional los factores en este estudio [contextuales (aula y socioeconómico); académico (lenguaje)] serán evaluados repetitivamente. Se le dará un corte correlacional considerando que su propósito es medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

7.3 Población y muestra

Los participantes en la investigación son 120 niños y niñas con un rango de edad de 5 a 7 años, quienes acaban de entrar a su primer año de transición y 26 Docentes de 7 colegios oficiales (Metropolitano, Pestalozzi, Calixto Álvarez, Simón Bolívar Codisav, José Martí, Los Laureles) de estrato socioeconómico bajo, de la ciudad de Barranquilla.

Para seleccionar la muestra fue utilizado el tipo de muestreo probabilístico aleatorio, basado en el principio de equiprobabilidad donde todos los implicados en la investigación (niños y Docentes), cuentan con la misma posibilidad de participación.

Este tipo de muestreo asegura la validez y confiabilidad de la investigación permitiendo aplicar los resultados a la totalidad de la población que se quiere intervenir (Gómez, 2011).

8 Variables

8.1 Definición conceptual de las variables

Competencia académica. En esta investigación asumimos la competencia académica, como el conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas que posee el niño, para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir, que le permitan responder con éxito a los compromisos en su etapa escolar, partiendo del concepto de aprendizaje desarrollado por Bravo, (2005; citado por Sesento García, 2008)

El aprendizaje escolar integra al menos tres dimensiones de la educabilidad de toda persona. Aprender a aprehender, que supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo a los niveles de desarrollo y para construir los correspondientes instrumentos del conocimiento (de las nociones a categorías). Aprender a hacer, lo cual implica operaciones efectivas de actuación, ejecución y de transformación. Aprender a convivir; lo que supone capacidad de expresar afecto, comunicación, valoración, participación, concentración y amorosidad.

Clima de aula. En este proyecto de investigación consideramos el clima del aula como el ambiente dispuesto para la interacción emocional entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes mismos, así como las relaciones que se establecen por la calidez, el respeto y el disfrute de las interacciones verbales y no verbales entre todos que favorecen el aprendizaje. Pianta y sus colegas (2008). Citado por Triana Quijano & Velásquez Niño (2014)

Contexto socioeconómico. El nivel socio económico en este estudio se define como la posición que asume una persona y su hogar en un contexto determinado, mediado por las condiciones ingresos económicos, el nivel educativo y la educación de los padres. Equipos Consultores Asociados MORI (2008)

Nivel socioeconómico. Es entendido como la posición de un individuo/hogar dentro de una estructura social jerárquica (The New Dictionary of Cultural Literacy, 2002). El nivel socioeconómico es una medida de la posición relativa económica y social de una persona/hogar (National Center for Educational Statistics). Medida del lugar social de una persona dentro de un grupo social, basado en varios factores, incluyendo el ingreso y la educación (Center for Research on Education, Diversity and Excellence)

9 Control de Variables

Control de variables en los sujetos.

Qué: Nivel socio-económico.

Cómo: Selección de niños y niñas de 7 colegios oficiales de estrato socio-económico bajo de la ciudad de Barranquilla

Por qué: De esta manera el contexto en que se desenvuelven los niños es fundamental por que presentan características similares permitiendo información objetiva y confiable.

Qué: Edad y nivel de escolaridad.

Cómo: Los participantes en la investigación son niños con un rango de edad de 5 a 7 años, quienes acaban de entrar a su primer año de transición en el nivel de preescolar.

Por qué: Al seleccionar las edades y nivel escolar permite que la muestra sea homogénea. En estas edades el desarrollo de las competencias académicas es vital.

Qué: Ubicación de la vivienda.

Cómo: Selección intencional de niños y niñas cuya residencia está ubicada en el suroccidente de la ciudad de Barranquilla.

Por qué: De esta manera se controla el nivel socioeconómico al que pertenecen, variable de investigación.

Control de variables en los investigadores.

Qué: Interacción física y psicológica entre los investigadores y los participantes en la investigación.

Cómo: Entrenamiento de los investigadores para desarrollar criterios de opinión neutral e imparcial.

Por qué: Permite datos confiables y duros.

Qué: Comprensión y apropiación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Cómo: Capacitación sobre manejo y aplicación de técnicas e instrumentos de la investigación.

Por qué: Es fundamental para la comprensión de teorías, hipótesis y resultados de la investigación.

Control de variables en los recolectores de campo.

Qué: Aplicación de los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Cómo: Los recolectores de campo fueron capacitados para el manejo adecuado de cada uno de los instrumentos aplicados durante la investigación.

Por qué: Los datos se obtienen por observación y medición. De esta manera es importante que los instrumentos tengan el manejo adecuado con el propósito de probar hipótesis y describir las variables en relación a las variables independiente, que es este caso son las competencias académicas.

10 Método

10.1 Sujetos

La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes (46.7% del género femenino y 53.3% de género masculino) del grado de Transición de 7 colegios públicos estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla y 26 docentes que laboran en estas instituciones Técnicas que participaron en la Investigación.

10.2 Técnicas

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas que permitieron la recolección de la información clara, veraz y pertinente. Estas técnicas fueron: la observación directa en el aula de clases con los estudiantes y la Docente, haciendo uso de video cámaras y el diario de campo y la hoja de observación para registrar los datos observados; la entrevista personal no estructurada con los padres de familia a través de la cual se les informó el objetivo de la investigación y se les presentó el instrumento a desarrollar, para permitir la empatía y la adquisición de la información oportunamente y con veracidad, aclarándoles los beneficios que aporta la investigación a la educación de sus hijos.

10.3 Instrumentos

Prueba Class: Classroom Assessment Scoring System (clima de aula): Fue una herramienta que permitió a los recolectores de la investigación, observar y evaluar la calidad de las interacciones entre profesores y estudiantes. Con esta prueba se calificó (del 1 al 7) el apoyo emocional, pedagógico y de organización que establecen los profesores y alumnos, con los siguientes fines:

- Desarrollo profesional docente. - Monitorear y evaluar el desempeño/efectividad del profesor(a). -Investigación.

Las Dimensiones de la interacción:

* Apoyo emocional: Clima positivo, Clima negativo, Sensibilidad del profesor(a), Consideración por las perspectivas de los estudiantes.

*Organización/ Gestión: Manejo efectivo de la conducta, Formatos para aprender, Productividad.

*Apoyo pedagógico: Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación, Modelamiento del lenguaje.

SES (Cuestionario socioeconómico). El cuestionario fue aplicado a los Padres de Familia con su consentimiento a fin de obtener información confiable. Este cuestionario se diligenció en un tiempo estipulado de 30 minutos aproximadamente, permitiendo obtener la información relacionada con los siguientes indicadores: a) Composición familiar, b) Recursos familiares, c) Salud, d) Información sobre el colegio, e) Relación Padres e Hijos, f) Atribuciones, g) Recursos familiares adultos, h) Emociones. También incluyó evaluaciones de destrezas de pensamiento en los aspectos de resolución de problemas, meta cognición y pensamiento crítico y creativo

11 Resultados

Para el análisis de los resultados se procedió a realizar estadísticas descriptivas como la Media y la Desviación estándar, las frecuencias y porcentajes. Este primer estadígrafo fue utilizado para observar el valor central de los datos, en este caso para examinar los valores promedios obtenidos por los estudiantes en las diferentes categorías de las variables objeto de estudio, de otra parte la desviación típica, orienta en el establecimiento del grado de dispersión de los datos en relación a la media, es decir, determinar qué tan cercanos o lejanos están éstos valores de ella.

Luego se procedió a realizar una correlación utilizando el coeficiente de Pearson mediante empleo del software SPSS. El número decimal obtenido al relacionar estas variables indica la fuerza de relación y significación estadística de las mismas, de esta manera a partir del valor numérico del coeficiente de correlación obtenido, se considera que los valores cercanos a cero denotan una relación débil, mientras que los que se aproximaron a + 1 o a -1 indican una relación más fuerte. Se tomó en consideración los puntajes correlacionales que mostraron un nivel de significancia menor o igual a .05.

Por último, se procedió a realizar una regresión lineal Múltiple entre las variables predictoras contexto de aula y contexto socioeconómico, y la variable criterio competencia lectora. La regresión lineal fue una manera de describir y evaluar relaciones entre las variables; una variable dependiente o de criterio y otra (s) variable (s) independiente o predictora. La regresión permitió plantear predicciones específicas a partir de la variable o variables independientes respecto a la variable dependiente. Solamente se presentaron las regresiones que fueron significativas, en las cuales se rechaza la hipótesis nula con un $\alpha \leq 0,05$ y un nivel de confianza del 95%.

En los factores contextuales de estrato socioeconómico de la familia se encontró que: El 68.9% de las familias a las que pertenecen los niños son de estrato 1 y 27,7% son de estrato 2 (tabla 10), En ingreso mensual 44.2% tienen un ingreso del salario mínimo, el 25.8% tienen un ingreso menor al salario mínimo (tabla 11) En el nivel de estudio de los Padres se observa que el 12.5% tienen un nivel de primaria incompleta, el 5.8% tienen un nivel de primaria completa, el 18.3% tienen un nivel de bachillerato incompleto, el 30.8% tienen un nivel de bachillerato completo (tabla 12) En recursos familiares el 66,7% de estas familias no tiene trabajo (tabla 13). En el desempeño de los padres el 43.3% se dedica al hogar (tabla 15). En el estado salud de los niños encontramos que el 37.5% de los niños se enferma muchas veces, el 50.8% algunas veces. (Tabla 16).

En el clima de aula se observó que los docentes tiene una media en el clima positivo de 5.16 (DS=1.132) en el clima positivo, una media de 5.88 (DS=1.313) en el clima negativo, una media de 5.01 (DS=1.132) en la sensibilidad del docente, una media de 4.81 (DS=1.138) en la perspectiva del estudiante. En cuanto al soporte emocional, se observa que los docentes tienen una media de 5.22 (DS=1.150). (Tabla 9).

En la competencia académica de lenguaje se encontró que en el rendimiento académico de los estudiantes el 39.2% cuenta con un desempeño promedio, el 32.5% tiene un desempeño excepcional el 26.7% tiene un desempeño por encima del promedio y solamente el 8% de los estudiantes tiene un rendimiento por debajo del promedio (Tabla 17).

Al analizar cómo el factor contextual de estrato socio económico que se relacionan con la competencia académica del lenguaje, se encontró que: la competencia lectora presentada por los estudiantes y el factor contextual de estrato socioeconómico - recurso familiar, existe una relación significativa y positiva entre el error en el uso del significado de una palabra y el nivel de estudio del padre ($r=.261$, $p<.010$); entre las omisiones del verbo principal y el rango de ingreso mensual ($r=.194$, $p<.050$), y entre la sustitución pronominal y el nivel de estudio del padre ($r=-.212$, $p<.050$; ver tabla 24).

No existe una relación significativa entre las otras variables que conforman la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- salud (Tabla 25)

La competencia lectora error en el uso del significado de una palabra se relaciona positivamente con el nivel de estudio del padre. A su vez, el nivel de estudio del padre contribuye positivamente en el error en el uso del significado de una palabra. Es decir, que cuando los padres tienen un nivel de estudio alto sus hijos tienden a utilizar con mayor frecuencia el error en el uso del significado de una palabra.

La competencia lectora omisión del verbo principal se relaciona positivamente con el rango de ingreso mensual. A su vez, el rango de ingreso mensual contribuye positivamente con la competencia lectora de omisión del verbo. Es decir, que cuando los padres tienen un rango de ingreso mensual alto sus hijos tienden a utilizar con mayor frecuencia la omisión del verbo.

La competencia lectora sustitución pronominal se relaciona positivamente con el nivel de estudio del padre. A su vez, el nivel de estudio del padre contribuye positivamente a la competencia lectora de sustitución pronominal. Es decir, que a mayor nivel de estudio del padre sus hijos tienden a utilizar con mayor frecuencia la sustitución pronominal.

La competencia lectora presentada por los estudiantes no se relaciona significativamente con el factor contextual de estrato socioeconómico- salud. La competencia lectora deixis se relaciona negativamente con el desempeño académico general del estudiante. A su vez, el desempeño académico general de su hijo contribuye negativamente a la competencia lectora de deixis. Es decir, que a mayor desempeño académico los estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia la competencia lectora deixis.

La competencia lectora inicio completo se relaciona negativamente con la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico. A su vez, el desempeño académico de su hijo contribuye negativamente a la competencia lectora de inicio completo. Es decir, que a mayor desempeño académico los estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia la competencia lectora inicio completo.

La competencia lectora nudo completo se relaciona negativamente con la disciplina. A su vez, la disciplina que tienen las instituciones contribuye negativamente a la competencia lectora de nudo completo. Es decir, que a mayor calidad de la disciplina los estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia la competencia lectora nudo completo. La

competencia lectora desarrollo incompleto se relaciona negativamente con la calidad de los profesores. Sin embargo, la calidad de los profesores no contribuye a la competencia lectora desarrollo incompleto.

La competencia lectora desarrollo incompleto se relaciona negativamente con las actividades recreativas. Sin embargo, las actividades recreativas no contribuyen a la competencia lectora desarrollo incompleto. La competencia lectora desarrollo incompleto se relaciona negativamente con los deportes. Sin embargo, los deportes no contribuyen a la competencia lectora desarrollo incompleto. La competencia lectora desarrollo se relaciona negativamente con los deportes y las actividades recreativas. Sin embargo, las actividades recreativas no contribuyen a la competencia lectora desarrollo.

La competencia lectora secuencia de género narrativo se relaciona negativamente con los deportes. A su vez, los deportes contribuyen a la competencia lectora de secuencia de género narrativo. Es decir, que a mayor calidad de los deportes, los estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia la competencia lectora secuencia de género narrativo.

La competencia lectora múltiples omisiones y errores se relaciona positivamente con la biblioteca. A su vez, la calidad de la biblioteca de la institución contribuye a la competencia lectora de múltiples omisiones y errores. Es decir, que a mayor calidad de la biblioteca, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora múltiples omisiones y errores, y viceversa.

La competencia lectora puente se relaciona positivamente con la enfermería. A su vez, la calidad de la enfermería de la institución contribuye a la competencia lectora de puente. Es decir, que a mayor calidad de la enfermería, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora puente. La competencia lectora de inicio incompleto se relaciona positivamente con la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico. A su vez, la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo contribuye a la competencia lectora de inicio incompleto. Es decir, que a mayor desempeño académico, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora de inicio incompleto.

La competencia lectora inicio se relaciona positivamente con el programa de psicología. A su vez, los programas de psicología que tienen las instituciones contribuyen a la competencia lectora de inicio incompleto. Es decir, que a mayor calidad en los programas de psicología, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora inicio.

La competencia lectora nudo incompleto se relaciona positivamente con la disciplina. A su vez, la disciplina que tienen las instituciones contribuye a la competencia lectora de nudo incompleto. Es decir, que a mayor calidad en la disciplina, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora nudo incompleto. La competencia lectora nudo se relaciona positivamente con la disciplina. A su vez, la disciplina que tienen las instituciones contribuye a la competencia lectora de nudo. Es decir, que a mayor calidad de la disciplina, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora nudo.

La competencia lectora desarrollo completo se relaciona positivamente con las actividades recreativas. A su vez, la calidad de las actividades recreativas contribuye a la competencia lectora de desarrollo completo. Es decir, que a mayor calidad de las actividades recreativas, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora desarrollo completo.

La competencia lectora trayectos comunicativos se relaciona positivamente con la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico. A su vez, la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo contribuye a la competencia lectora de trayectos comunicativos. Es decir, que a mayor valoración de la información que los padres han recibido sobre el desempeño académico, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora trayectos comunicativos.

La competencia lectora error en el uso del significado de la palabra se relaciona negativamente con que tan contento están los padres sobre la manera como son las cosas con sus hijos. A su vez, el hecho de que los padres estén contentos en la manera como son las cosas entre ellos y sus hijos contribuye a la competencia lectora de error en el uso del significado de una palabra. Es decir, que en cuanto más estén contentos los padres con sus hijos, los estudiantes tienden a utilizar menos la competencia lectora error en el uso del significado de la palabra.

La competencia lectora sustitución pronominal se relaciona negativamente con la frecuencia con la que los padres castigan a sus hijos. A su vez, el hecho de que los padres castiguen a sus hijos contribuye a la competencia lectora de sustitución pronominal. Es decir, que a mayor frecuencia con la que los padres castigan a sus hijos, los estudiantes tienden a utilizar menos la competencia lectora sustitución pronominal.

La competencia lectora deixis se relaciona negativamente con la frecuencia con la que los estudiantes en su tiempo libre pasan con sus padres. A su vez, la frecuencia con la que su hijo pasa con usted en su tiempo libre contribuye a la competencia lectora de deixis. Es decir, que a mayor frecuencia con la que su hijo pasa tiempo libre con su padre, los estudiantes tienden a utilizar menos la competencia lectora deixis.

La competencia lectora trayectos comunicativos se relaciona negativamente con la frecuencia con la que su hijo cuenta con usted para animarlo cuando se siente triste, que tan buena es la relación que tienen los padres con sus hijos, y que tan contento están los padres sobre la manera como son las cosas con sus hijos. Sin embargo ninguna de estas variables contribuye a la competencia lectora trayectos comunicativos.

La competencia desarrollo completo se relaciona positivamente con la Frecuencia con la que los padres discuten con sus hijos. A su vez, la frecuencia con la que los padres discuten con sus hijos contribuye a la competencia lectora de desarrollo completo. Es decir, que a mayor frecuencia con la que los padres discuten con sus hijos, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora desarrollo completo.

La competencia desarrollo se relaciona positivamente con la frecuencia con la que acuden los estudiantes a sus padres. A su vez, la frecuencia con la que acude a su hijo para pedir apoyo en problemas personales contribuye a la competencia lectora de desarrollo. Es decir, que a mayor frecuencia con la que acuden los estudiantes a sus padres, los estudiantes tienden a utilizar más la competencia lectora desarrollo.

Al analizar cómo los factores contextuales de aula que se relacionan con la competencia académica del lenguaje, se encontró que: existe una relación significativa y negativa entre las múltiples omisiones y errores y el clima de aula negativo ($r=-.194$, $p<.050$); también existe una relación significativa y negativa entre las omisiones del verbo principal y

los siguientes factores del contexto de aula, el clima de aula positiva ($r=-.286$, $p<.010$), el clima de aula negativo ($r=-.331$, $p<.001$), la sensibilidad del docente ($r=-.297$, $p<.010$); la perspectiva del estudiante ($r=-.237$, $p<.010$), y el soporte emocional ($r=-.296$, $p<.010$). (Tabla 23).

La competencia lectora de múltiples omisiones y errores presentada por los estudiantes se relaciona negativamente con el clima de aula negativo, es decir que entre menor mayor clima de aula negativo, menor utilización de múltiples omisiones y errores. El clima de aula negativo contribuye negativamente a la competencia lectora de múltiples omisiones y errores. Es decir que cuando los docentes utilizan un clima de aula negativo sus estudiantes tienden a utilizar con mayor frecuencia múltiples omisiones y errores.

La competencia lectora de omisiones del verbo principal presentadas por los estudiantes se relacionan negativamente con el clima de aula positiva, el clima de aula negativo, la sensibilidad del docente; la perspectiva del estudiante y el soporte emocional. Es decir, que cuando los docentes utilizan un contexto de aula sus estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia omisiones del verbo principal. Sin embargo, ninguna de estas variables que componen el clima de aula contribuye a la utilización de la omisión del verbo principal.

En la investigación se encontró que los factores contextuales de aula que se relacionan con mayor fuerza con la competencia académica de lenguaje en los estudiantes son el clima positivo, el soporte emocional (tabla 9 y 23).

12 Discusión de resultados

“Educad al niño y no será necesario castigar al hombre”, famosa frase de Pitágoras, que invita a reflexionar sobre el rol actual de padres y educadores, como entes primordiales en el desarrollo integral del niño.

Hoy tanto los poderes político, social, económico y religioso, gastan tiempo y dinero en luchas para detener las guerras, la violencia y otras situaciones vulnerablemente significativas que afectan nuestro país, descuidando estrategias de prevención, tales como invertir en educación y darles oportunidades a nuestros niños y jóvenes para educarse y formarse en otros medios que posibiliten el desarrollo de sus capacidades, habilidades y conocimientos y un estado emocional productivo y de éxito con relación a las competencias académicas.

La investigación permitió determinar cómo los factores contextuales (aula y estrato socio económico) se relacionan con la competencia académica (lenguaje) durante la transición de los niños a la primaria.

El estrato socioeconómico no es un obstáculo para que los niños que viven en circunstancias económicas muy desfavorables puedan alcanzar el éxito en sus estudios.

Algunos investigadores han llegado a las siguientes premisas las cuales apoyan los resultados obtenidos:

El nivel cultural que tiene la familia incide directamente en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, así, cuando el nivel de formación de los progenitores está determinado por una escolarización incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio” Morales Serrano, (1999).

Así, el nivel económico de la familia sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo, cuando puede colocar al individuo en una situación de carencia, lo que ocurre es que esto normalmente lleva asociado un bajo nivel cultural, elevado número de

hijos e hijas, carencia de expectativas y falta de interés. Lo exclusivamente económico no tiene por qué ser determinante en el rendimiento escolar.

La competencia lectora de múltiples omisiones y errores presentada por los estudiantes se relaciona negativamente con el clima de aula negativo, es decir que entre menor mayor clima de aula negativo, menor utilización de múltiples omisiones y errores.

El clima de aula negativo contribuye negativamente a la competencia lectora de múltiples omisiones y errores. Es decir que cuando los docentes utilizan un clima de aula negativo sus estudiantes tienden a utilizar con mayor frecuencia múltiples omisiones y errores.

La competencia lectora de omisiones del verbo principal presentadas por los estudiantes se relacionan negativamente con el clima de aula positiva, el clima de aula negativo, la sensibilidad del docente, la perspectiva del estudiante y el soporte emocional. Es decir, que cuando los docentes utilizan un contexto de aula sus estudiantes tienden a utilizar con menor frecuencia omisiones del verbo principal.

Estas afirmaciones ayudan a comprender la importancia del desarrollo emocional de los estudiantes y las relaciones establecidas con los docentes, el estímulo que reciben de sus Padre así como un clima de aula adecuado.

Ovalle Parra (2014) en sus investigaciones toma el soporte emocional, como elemento decisivo en el rendimiento académico y posterior éxito escolar de los estudiantes,

El dominio apoyo emocional incluye el clima positivo que alude al entusiasmo, disfrute y conexión emocional que existe entre el docente–niños y niños–niños, el clima negativo, que incluye pruebas de ira, hostilidad o agresión que se pueden presentar en el aula entre maestro y / o niños; la sensibilidad, que considera el grado de respuesta del maestro a las necesidades académicas y emocionales de los niños y el grado en que el profesor actúa como una base segura para que los niños voluntariamente den sus respuestas.

Los hallazgos obtenidos a partir de la observación en el aula, indican que la calidad del desarrollo intelectual del niño desde el estímulo de competencias lectoras, la riqueza del aula que permite el conocer, explorar, comunicarse, de aprender a organizar y expresar ideas

e imaginación, el clima del aula positivo, la responsabilidad del docente frente a sus estudiantes y las relaciones positivas establecidas, generan un entorno educativo propicio y competente capaz de potenciar las habilidades y destrezas con que cuentan los niños para alcanzar el éxito en sus resultados académicos, siendo soporte emocional definitivo para obtener logros significativos en su desempeño familiar y profesional (Triana Quijano & Velásquez Niño, 2014).

Al determinar cuáles factores contextuales (de estrato socioeconómico o de aula) se relacionan con mayor fuerza con la competencia académica del lenguaje, se puede afirmar con toda certeza que todos los niños independiente de cualquier situación económica en la que estén inmersos, si poseen las herramientas adecuadas de motivación y estimulación, alcanzarán logros que les permitan desenvolverse adecuadamente a nivel personal, familiar y profesional, es aquí donde se aplica la llamada resiliencia, entendida como la capacidad de alcanzar metas, propósitos y objetivos en medio de la adversidad, ya que cuentan con habilidades cognitivas y de lenguaje, destrezas y competencias sociales aptas para un buen proceso de desarrollo académico e intelectual que debe ser estimulado naturalmente con el fin de alcanzar un aprendizaje eficiente (Wallace, Larsen, Elksnin, 1992).

A la vez autores como Kagan (1992) y Meisels & Cox (1999) refuerzan este concepto incluyendo en el aprestamiento el contexto socioemocional y cultural del niño, como elementos decisivos para la inclusión en la escuela formal, haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer la aplicación de sus habilidades, ya que la forma de utilizarlas es determinante en el éxito escolar.

Por su parte Benítez et al, (2007) sustentan estas posturas diciendo que el niño a pesar de poseer habilidades sociales, académicas y lingüísticas aceptables no está listo para iniciar el aprestamiento sino que cuenta con el nivel de habilidades que aseguran su éxito futuro.

En el estudio se pudo constatar que muy a pesar de los recursos con que cuentan las familias de estrato socioeconómico bajo, inestabilidad laboral e ingresos mensuales escasos, existen familias comprometidas, que interactúan permanentemente con la escuela y participan con interés en la toma de decisiones y buscan estrategias de apoyo para sacar adelante a sus hijos. Aunque estos padres carezcan de un nivel educativo óptimo, prestan interés en orientar,

motivar y estimular a sus hijos en el desarrollo de sus competencias académicas con la esperanza de mejorar su calidad de vida y su éxito futuro.

En el momento de potenciar las habilidades que ya poseen los niños al ingreso a la escuela, independiente de recursos secundarios de los que los colegios carecen como el transporte escolar, enfermería o la calidad de los alimentos que se aporten a los niños es decisivo que los colegios, ubicados en un contexto socioeconómico bajo, en estratos 1 y 2, cuenten con un nivel académico alto, que incluyan en su práctica educativa valores éticos y morales, que fomenten la responsabilidad, la disciplina y que apoyen los procesos de aprendizaje con docentes capacitados.

El dinero es un factor importante en la vida del hombre, pero aún si hay carencias de este, la sociedad brinda mecanismos para educar a los niños, hace partícipe los padres comprometidos vinculándolos en los diferentes programas que se están ejecutando en nuestra sociedad Colombiana. Lastimosamente todavía existe un porcentaje de niños semi desescolarizado que aún los padres necesitan concientizarse para que se integren, no muestran el interés necesario en apoyar a sus hijos en su educación para que no sean castigados por la sociedad en el mañana.

13 Conclusiones

Esta investigación permitió determinar en qué medida los factores contextuales (aula y estrato socio económico) se relacionan con la competencia académica (lenguaje) durante la transición de los niños a la primaria, obteniendo resultados con un nivel de confianza del 95% los cuales indican correlaciones positivas y significativas. De esta manera se determina que:

El contexto socioeconómico no influye significativamente en el desempeño académico de los niños ya que al analizar los resultados, las familias a las que pertenecen son de estrato 1 y 2; estas familias no tiene trabajo y los Padres se dedica al hogar, sin embargo el promedio de los estudiantes que responden con un rendimiento académico bajo es mínimo en un 8%, y los que responden con un rendimiento académico bueno se ubica en un 39.2% desempeño promedio, el 32.5% con un desempeño excepcional.

El clima de aula si influye significativamente en la competencia académica porque las relaciones establecidas por los estudiantes con los docentes y con sus pares, el soporte emocional, el clima de aula positivo son herramientas a través de las cuales crean lazos afectivos favorables permitiéndoles dar una respuesta mejor en su rendimiento académico, destacando además que la respuesta dada a los estímulos encontrados en el clima de aula negativo son determinante en el momento de valorar el rendimiento obtenido.

Finalmente se rechaza la hipótesis nula que afirma que no existe una relación significativa entre los factores contextuales de aula y socioeconómico de la familia y la competencia académica del lenguaje, reconociendo ciertamente que en la relación del contexto socio económico es menos significativo que en la relación del contexto de aula. Por lo tanto si existe una diferencia significativa entre los factores contextuales de estrato socioeconómico y los factores contextuales de aula, en su relación se relacionan con la competencia académica del lenguaje; sin embargo estos resultados no son concluyentes porque la incidencia del factor socioeconómico en el rendimiento académico de los estudiantes es mínima y podría tomarse como objeto de profundización en una próxima investigación.

14 Recomendaciones

La importancia de este trabajo se fundamentó en darle una mirada a la educación inicial como base primordial en la educación del niño, es por ende que resaltamos la importancia a un clima de aula adecuado para su desarrollo enseñanza- aprendizaje y otros factores que inciden en menor proporción en éste, como lo es el factor socioeconómico lo que nos invita a continuar luchando por sacar adelante a los niños y niñas de comunidades de estratos bajos que día a día luchan con el deseo de cumplir sus metas.

Algunas recomendaciones son las siguientes, en primer lugar esta investigación debería abrir el camino a nuevas investigaciones sobre el tema de manera que se pueda profundizar más en el tema en estudio. El primer, lugar futuros trabajos deberían tener en cuenta una población más alta ubicada en los estratos 1 y 2, los colegios y las familias que pueden ser beneficiadas a fin de superar las limitaciones de muestreo que este trabajo tubo.

Asimismo, se deberían ampliar la información obtenida con los instrumentos a fin de mejorar el proceso de investigación, de manera que se incluya información obtenida por parte de los estudiantes, los docentes y Padres de Familia con el propósito de triangular la información y obtener resultados más favorables.

Futuros trabajos sobre el tema que utilicen el instrumento Class: Classroom Assessment Scoring System (clima de aula), deberían aplicarlo de forma completa para ampliar la información y así aportar elementos que generen procesos de cambio en los niños, la Institución y sus familias.

Las investigaciones deberían apuntar a generar conocimiento que permita superar la falta de equidad en los resultados de la educación. Por ejemplo, el estrato socioeconómico donde viven los niños y sus familias, y donde están ubicadas las instituciones educativas, no debería ser un factor determinante para condicionar el éxito escolar en los niños, sino que se considere como una oportunidad para gestar nuevos profesionales proyectados desde los primeros años de edad escolar y esto solo puede lograrse con la validación de proyectos de

intervención que superen esas desigualdades que en la actualidad condenan al fracaso a las comunidades asentadas en los estratos más bajos de la sociedad colombiana.

Por último, esta investigación conviene aplicarla en los diferentes estratos socioeconómicos con el fin de obtener información que permita generalizar los resultados con toda la población de primera infancia de la ciudad de Barranquilla.

15 Referencias

- Unacar.mx. (2004). Recuperado el 9 de Febrero de 2014, de http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf.
- edukavital.blogspot.com. (2013). Recuperado el 19 de Febrero de 2014, de <http://edukavital.blogspot.com/2013/01/definicion-de-metodo-de-observacion.html>
- Alfaro S, M., Dois C, A., & Gubbins F, V. (2006). <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>. Recuperado el 3 de Diciembre de 2010
- Arias, M., Chavarría, M. d., & Romero Contreras, S. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol 7, N° 3, 1-15.
- Barnett, S., Lamy, C., & Jung, K. (2005). *The Effects of State Prekindergarten Programs on Young Children's School Readiness in Five States*. Rutgers University.
- Bartley, A. P. (2008). *The Influence of a School District's Early Childhood Education Policy on Urban Students' Academic Achievement Towards Advanced Class Placement*. Maryland.
- Bazan, A., Sanchez, B., & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *RMIE*, 701-729.
- Benitez, Y., Delgado, U., Hermosillo, A., Garcia, G., & López, A. (2007). *Habilidades Lingüísticas en Niños de Estrato socio-cultural Bajo, al Iniciar la Primaria*. Mexico.
- Bracken, B. A., & Panter, J. E. (2009). Validity of the bracken school readiness assessment for predicting. *Psychology in the Schools*, Vol. 46(5), 397-409.
- Bravo Rojas, M., & Verdugo Ramírez, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.REICE*. Vol. 5, N° 1, 121-144.
- Carpenter, T., & Moser, J. (1984). The Adquisition of Addition and Subtraction Concepts in Grades One through Three. *Journal for Research in Mathematics Education*, 179-202.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid.

- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. RELIEVE*, año/12, número 001, 33-47.
- Children, N. A. (2002). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings. position Statement*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2010, de <http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=6352>
- Cooke, N., Kretlow, A., & Helf, S. (2010). Supplemental Reading Help for Kindergarten. *Routledge Taylor and Francis Group*, 137- 144.
- Cueto, S., & Secada, W. (2003). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vo 1,1 N° 1*, 1-24.
- DeThorne, L., Petrill, S., Schatschneider, C., & Cutting, L. (2010). Conversational Language Use as a Predictor of Early Reading Development: Language History as a Moderating Variable. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 209- 223.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for School. *Australian Journal of Early Childhood*, 20-26.
- Duncan, D. C.-G. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 1428- 1446.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klevanov, P., y otros. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology Association*, 1428-1446.
- Enriquez Guerrero, C. L. (2008). *Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de dos instituciones públicas de Bogotá*. Medellín: Universidad CES. Facultad de medicina.
- Entwistle, D., & Alexander, K. (1990). Beginning School Math Competence: Minority and Majority Comparisons. *Child Development*, 457-471.
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS MENORES DEL BARRIO COSTA AZUL DE SINCELEJO(COLOMBIA). *Investigación y Desarrollo. Vol 17, N° 1* , 84-105.
- Feeney, S., & Stiles, J. (1996). Spatial Analysis: An Examination of Preschooler's Perception and Construction of Geometric Patterns. *Developmental Psychology*, 933-941.
- Fox, J. (2007). *International Perspectives on Early Years Mathematics*. Merga Inc.
- Franco, M. (2009). Factores de la Metodología de Enseñanza que Inciden en el Proceso de Desarrollo de la Comprensión Lectora en Niños. *Zona Próxima*.

- García Espinosa, M. G., Antonio, P. R., & Ortiz-Hernández, L. (2006). Efecto de la desnutrición sobre el desempeño. *Revista Mexicana de Pediatría*, 117-125.
- Gary, L. (18 de Diciembre de 2009). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. *Síntesis sobre la Transición a la Escuela*. Chile.
- Goffin, S. W. (2001). *Curriculum models and Early Childhood Education : Appraising the Relationship*. Upper Saddle River: Prentiss Hall.
- Gómez, E. L. (7 de Julio de 2011). *reyesestadistica.blogspot.com*. Recuperado el 19 de febrero de 2014, de <http://reyesestadistica.blogspot.com/2011/muestreo-simple-aleatorio.html>
- Gómez, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Ciencias humanas* N° 20.
- Greenes, C., Ginsburt, H., & Balfantz, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quartely*, 159-166.
- Gregory, A., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive Mother–child Interactions in Kindergarten:. *School Psychology Review*, 499- 515.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGra W-Hill/Interamericana Editores.S.A. DE C.V.
- Huges, M. (1986). *Children and Number: Difficulties in Learning Mathematics*. New York.
- Jacqueline, L. (30 de Julio de 2007). *Learning about literacy: Social factors and reading*. Recuperado el 15 de 08 de 2010, de <http://www.literacyencyclopedia.ca>
- Jaramillo de Certain, L. (13 de abril de 2007). Antecedentes Históricos de la Educación Preescolar en Colombia. Barranquilla, Atlantico, Colombia.
- K., A. (2009). The Acquisition of Mental Orthographic. *Communication Disorders*, 42- 52.
- Kagan, S. (1992). The readiness goal. *The GAO Journal* , 2-18.
- Kern M., F. H. (2008). Early educational milestones as predictors of lifelong academic. *National Institutes of Health*, 419- 430.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). Adding it up: Helping Children Learn Mathematics. *National Academy Press*.
- López López, e. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico (HIGH/SCOPE). *Revista Electronica de Investigación y Evaluación Educativa. RELIEVE. Vol 12, N° 1*, 3-31.
- Martín, R. (s.f.). *www.uclm.es*. Recuperado el 19 de Febrero de 2014, de http://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf

- Meisels, S. J., & Cox, M. (1999). The Transition to Kindergarten . *Research, policy, training, and practice*, 39-66.
- Michel, S. (1999). *Childre's' Interest/Mothers' Rights: The Shaping of America's Child Care Policy*. New Haven: Yale University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Morales Serrano, A. M. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*, 56-65.
- Morrison, S. G. (2000). *Fundament of Early Childhood Education*. Upper Saddle River: Merryl Prentiss Hall.
- Navarro-Hernández, Q., & Navarro-Jiménez, R. (2002). Evaluación de la relación entre el estado. *Rev Fac Med UNAM Vol.45 No.5 Septiembre-Octubre, 2002*, 204-207.
- Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S. (2004). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Peña González, J., & Ramírez de Guerrero, N. (2006). Una mirada a la construcción social de padres y/orepresentantes lectores: la Escuela Bolivariana Humberto Tejera. *EDUCERE*, 679-687.
- Perry, B., & Dockett, S. (2002). Young Children's Access to Powerful Mathematical ideas. *Handbook of International Research in Mathematics Education*, 81-112.
- Phillips, L., Norris, S., Osmond, W., & Maynard, A. (2002). Relative Reading Achievement: A Longitudinal Study of 187 Children from Firsr Through Sixth grade. *Journal of Educational Psycology*, 3- 13.
- Pungello, E., Kuperschmidt, J., Burchinal, M., & Patterson, C. (1996). Environmental Risk Factors and Children's Achivement from Middle Childhood Adolescence. *Developtment Psycology*, 755-767.
- Quetzalli Navarro-Hernández, R. N.-J. (2002). Evaluación de la relación entre el estado nutricao e índice. *Rev Fac Med UNAM Vol.45 No.5 Septiembre-Octubre, 2002*, 204-207.
- Raban B., N. A. (2006). *Preschool children's reading*. Education Publishing Company Ltda.
- Raban, B., & Nolan, A. (2006). Preschool children's reading. *Literacy today*. *Encyclopaediabritannicaeb.com* , 26-27.

- Rimm-Kaufman, S. (2009). *Transición y Apresto Escolar: Un Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia*. Virginia: Universidad de Virginia.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Teachers' Judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*.
- Robledo Ramón, P., & García Sánchez, J.-N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta 2009. volumen, 37 número 1.*, 117-118.
- Rojas Bohórquez, L. E. (2005). *Monografía: Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños/as con diagnóstico de maltrato de la Escuela Calarcá de Ibagué*. Santa Fe de Bogotá.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de medicina.
- Ruíz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de Educación. Volumen 12, Número 1*, 81-113.
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Sassu, R. (2007). The Evaluation of School Readiness for 5-8 Years Old Children-Cognitive, Social, Emotional, and Motor Coordination and Physical Health Perspectives. *Romanian Association for Cognitive Science*, 67-81.
- Schwartz, J. (1997). Early Childhood Education: Past, Present and Future. *The Educational Forum*, 61, 343-353.
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., McDonagh, S., Harn, B., & Kame'enui, E. (2008). A Longitudinal Study of Reading Risk From Kindergarten Through Third Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 158- 173.
- Snow, C. (1991). The Theoretical Basis of the Homeschool Study of Language and Literacy Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 1- 8.
- Son, S. M. (2006). The Relationship of Young Children's Motor Skills. *MERRILL-PALMER QUARTERLY*, 755- 778.
- Wallace, G., Larsen, S., & Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Woodson, C. G. (1933). *The mis education of the Negro*. The Associated Publisher.
- Wortham, S. C. (2002). *Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

16 Tablas y figuras

Microestructura. Análisis Literal.

Tabla 1 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría Semántica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Error en el uso del significado de una palabra	120	0	13	2,31	2,442

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones de los niños en la categoría Semántica. Se observa que los estudiantes tienen una media de 2.31 (DS=2.442) en el error en el uso del significado de la palabra.

Tabla 2 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría Morfosintaxis.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Omisiones	120	0	12	3,04	2,809
Múltiples omisiones y errores	120	0	12	2,95	2,527
Omisión del verbo principal	120	0	1	,02	,129

La tabla 2 muestra las medias y desviaciones de todos los niños juntos en la categoría Morfosintaxis. Se observa que los estudiantes en las omisiones tienen una media de 3.04 (DS=2.809), en las múltiples omisiones y errores tienen una media de 2.95 (DS=2.527), y en la omisión del verbo principal tienen una media de .02 (DS=.129).

Tabla 3 Medias y desviaciones de los niños en la categoría Pragmática

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Frase Interrogativa	120	0	6	,60	1,266
Frases Ininteligibles	120	0	16	2,20	3,248
Trayectos comunicativos	120	0	4	,27	,673

La tabla 3 muestra las medias y desviaciones de los niños en la categoría Pragmática. Se observa que los estudiantes en las frases interrogativas tienen una media de .60 (DS=1.266), en las frases ininteligibles tienen una media de 2.20 (DS=3.248), y en los trayectos comunicativos tienen una media de .27 (DS=.673).

Análisis inferencias

Tabla 4 Medias y desviaciones de los niños en la categoría de inferencias referenciales.

	N	Míni mo	Máxi mo	Media	Desv. típ.
Sustitución Pronominal	120	0	6	,81	1,239
Deixis	120	0	20	2,58	3,643
Sustitución sinonímica	120	0	18	4,82	3,797

La tabla 4 muestra las medias y desviaciones de los niños en la categoría de inferencias referenciales. Se observa que los estudiantes en la sustitución pronominal tienen una media de .81 (DS=1.239), en Deixis tienen una media de 2.58 (DS=3.643), y en la sustitución sinonímica tienen una media de 4.82 (DS=3.797).

Tabla 5 Medias y desviaciones de los niños juntos en la categoría de antecedentes causales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Puente	120	0	2	,12	,347

La tabla 5 muestra las medias y desviaciones de los niños en la categoría de antecedentes causales. Se observa que los estudiantes tienen una media de .12 (DS=.347) en el puente.

MACROESTRUCTURA

Análisis Literal

Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría que evalúa el análisis literal.

	Inicio		Nudo		Desarrollo	
	f.	%	f.	%	f.	%
Completo	59	49,2	30	25,0	43	35,8
Incompleto	51	42,5	87	72,5	57	47,5
No se presenta	10	8,3	3	2,5	20	16,7
Total	120	100,0	120	100,0	120	100,0

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje. La tabla 6 muestra las Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría que evalúa el análisis literal. Se observa que el 49.2% de los niños tiene un inicio completo, el 42.5% lo tiene incompleto y en el 8.3% no se presentó. En cuanto al nudo, el 72.5% lo realizó de manera incompleta, el 25% de manera completa y en el 2.5% no se presenta. En el desarrollo, el 47.5% lo realiza de manera incompleta, el 35.8% de manera completa, y en el 16.7% de los niños, no se presenta.

Análisis inferencias

Tabla 7 Medias y desviaciones de los niños, en la categoría Inferencia basada en la coherencia local.

	N	Míni mo	Máxi mo	Media	Desv. típ.
Inferencia temática	120	0	0	,00	,000
Inferencia de reacciones emocionales de los personajes	120	0	3	,07	,336

La tabla 7 muestra las medias y desviaciones de los niños en la categoría Inferencia basada en la coherencia local. Se observa que los estudiantes tienen una media de .07 (DS=.336) en la inferencia de reacciones emocionales de los personajes, mientras que ninguno de los niños de la muestra realizó alguna inferencia temática (M=.00, DS=.000).

SUPRAESTRUCTURA

Análisis Literal

Tabla 8 Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría de interferencia basada en la coherencia local.

	Secuencia de género		Tiempo de la historia	
	f.	%	f.	%
No se presenta	4	3,3	28	23,3
Incompleto	23	19,2	89	74,2
Completo	93	77,5	3	2,5
Total	120	100,0	120	100,0

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje. La tabla 8 muestra las Frecuencias y porcentajes de los niños, en la categoría de interferencia basada en la coherencia local. Se observa que el 77.5% de los niños tiene una secuencia de género completo, el 19.2% la tiene incompleta y en el 3.3% no se presenta la secuencia de género. En cuanto al tiempo de la historia, el 74.2% lo realizó de manera incompleta, el 2.5% de manera completa y en el 23.3% no se presenta el tiempo de la historia.

Tabla 9 Medias y desviaciones de los niños en el Clima del aula

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Clima positivo	120	1,88	6,38	5,16	1,132
Clima negativo	120	1,87	7,00	5,88	1,313
Sensibilidad del docente	120	2,13	6,13	5,01	1,132
Perspectiva del estudiante	120	2,00	6,00	4,81	1,138
Soporte emocional	120	1,97	6,38	5,22	1,150
N válido (según lista)	120				

La tabla 9 muestra las medias y desviaciones que tienen los docentes en cuanto al clima del aula. Se observa que los docentes tienen una media de 5.16 (DS=1.132) en el clima positivo, una media de 5.88 (DS=1.313) en el clima negativo, una media de 5.01 (DS=1.132) en la sensibilidad del docente, una media de 4.81 (DS=1.138) en la perspectiva del estudiante. En cuanto al soporte emocional, se observa que los docentes tienen una media de 5.22 (DS=1.150).

Socio-económico

Recursos familiares

Tabla 10 Frecuencias y porcentajes del estrato socioeconómico de los estudiantes.

Estrato socio-económico	Frecuencia	Porcentaje
1 (uno)	83	68,9
2 (dos)	33	27,7
3 (tres)	3	2,5
4 (cuatro)	1	,8
Total	120	100,0

La tabla 10 muestra las frecuencias y porcentajes del estrato socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes. Se observa que el 68.9% pertenece al estrato 1, el 27.7% al estrato 2, el 2.5% al estrato 3 y el 0.8% restante al estrato 4.

Tabla 11 Frecuencias y porcentajes del rango de ingreso mensual de padres de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Menos del mínimo	31	25,8
El mínimo	53	44,2
500.000 - 700.000	21	17,5
700.000 - 1.000.000	4	3,3
1.000.000-1.500.000	3	2,5
1.500.000 - 2.000.000	2	1,7
Más de 2.000.000	2	1,7
No responde	4	3,3
Total	120	100,0

La tabla 11, muestra las frecuencias y porcentajes del rango de ingreso mensual que tienen los padres de los estudiantes. Se observa que el 44.2% tienen un ingreso del salario mínimo, el 25.8% tienen un ingreso menor al salario mínimo, el 17.5% tienen un ingreso entre \$500.000 y \$700.000, el 3.3% tienen un ingreso entre \$700.000 y \$1.000.000, el 2.5% tienen un ingreso entre \$1.000.000 y \$1.500.000, el 1.7% tiene un ingreso entre \$1.500.000 y \$2.000.000, otro 1.7% tiene un ingreso superior a \$2.000.000, y un 3.3% no responde.

Tabla 12 Frecuencias y porcentajes del nivel de estudio que tienen los padres de los estudiantes.

	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria incompleta	15	12,5	13	10,8
Primaria completa	7	5,8	6	5,0
Bachillerato incompleto	22	18,3	16	13,3
Bachillerato completo	37	30,8	46	38,3
Estudios técnicos	19	15,8	27	22,5
Universidad incompleta	3	2,5	1	,8
Universidad completa	2	1,7	3	2,5
Postgrado	2	1,7	1	,8
Otro	1	,8	1	,8
No responde	12	10,0	6	5,0
Total	120	100,0	120	100,0

La tabla 12 muestra las frecuencias y porcentajes del nivel de estudio que tienen los padres de los estudiantes. En cuanto a los estudios del padre de los estudiantes, se observa que el 12.5% tienen un nivel de primaria incompleta, el 5.8% tienen un nivel de primaria completa, el 18.3% tienen un nivel de bachillerato incompleto, el 30.8% tienen un nivel de bachillerato completo, el 15.8% tienen un nivel de estudios técnicos, el 2.5% tienen un nivel de universidad incompleto, el 1.7% tienen un nivel de universidad completo, otro 1.7% tiene un nivel de postgrado, el 0.8% tiene otro nivel de estudio, y el 10% no responde.

En cuanto a los estudios de la madre de los estudiantes, se observa que el 10.8% tienen un nivel de primaria incompleta, el 5.0% tienen un nivel de primaria completa, el 13.3% tienen un nivel de bachillerato incompleto, el 38.3% tienen un nivel de bachillerato completo, el 22.5% tienen un nivel de estudios técnicos, el 0.8% tienen un nivel de universidad incompleto, el 2.5% tienen un nivel de universidad completo, el 0.8% tiene un nivel de postgrado, otro 0.8% tiene otro nivel de estudio, el 5% no responde.

Tabla 13 Frecuencias y porcentajes del trabajo que tienen los padres de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	38	31,7
No	80	66,7
No responde	2	1,7
Total	120	100,0

La tabla 13, muestra las frecuencias y porcentajes del trabajo que tienen los padres de los estudiantes. Se observa que el 31.7% tiene un trabajo, el 66.7% no tiene trabajo, y el 1.7% no responde.

Tabla 14 Frecuencias y porcentajes del tipo de trabajo de los padres de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
De tiempo completo	22	18,3
De medio tiempo	9	7,5
Por horas	6	5,0
Por turnos	3	2,5
No responde	80	66,7
Total	120	100,0

La tabla 14, muestra las frecuencias y porcentajes del tipo de trabajo que tienen los padres de los estudiantes. El 18.3% tiene un trabajo de tiempo completo, el 7.5% tiene un trabajo de medio tiempo, el 5% trabaja por horas, el 2.5% trabaja por turnos y el 66.7% no responden, debido a que no tienen trabajo.

Tabla 15 Frecuencias y porcentajes del desempleo de los padres de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Buscando trabajo	32	26,7
Dedicado al hogar	52	43,3
Haciendo trabajo voluntario	6	5,0
No responde	30	25,0
Total	120	100,0

La tabla 15 muestra las frecuencias y porcentajes del desempeño que tienen los padres de los estudiantes. El 43.3% está dedicado al hogar, el 26.7% se encuentran buscando trabajo, el 5% está haciendo trabajo voluntario, y el 25% no responde.

Salud

Tabla 16 Frecuencias y porcentajes con que se enferman los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	5,0
Algunas veces	61	50,8
Muchas veces	45	37,5
Frecuentemente	6	5,0
No responde	2	1,7
Total	120	100,0

La tabla 16, muestra las frecuencias y porcentajes con que se enferman los estudiantes. Se observa que el 5% nunca se enferma, el 50.8% se enferma algunas veces, el 37.5% muchas veces se enferma, el 5% se enferma frecuentemente y el 1.7% no responde.

Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del desempeño académico general que tienen los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Por debajo del promedio	1	,8
Promedio	47	39,2
Por encima del promedio	32	26,7
Excepcional	39	32,5
No responde	1	,8
Total	120	100,0

La tabla 17 muestra las frecuencias y porcentajes del desempeño académico general que tienen los estudiantes. El 39.2% de los estudiantes tienen un desempeño promedio, el 32.5% tiene un desempeño excepcional, el 26.7% tiene un desempeño por encima del promedio, el 8% tiene un desempeño por debajo del promedio y el 8% restante no responde.

Tabla 18 Frecuencias y porcentajes de la información recibida sobre el desempeño académico que tienen los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	13	10,8
Algunas veces	49	40,8
Muchas veces	56	46,6
No responde	2	1,7
Total	120	100,0

La tabla 18 muestra las frecuencias y porcentajes de la información recibida sobre el desempeño académico que tienen los estudiantes. El 46.6% muchas veces reciben información, el 40.8% algunas veces reciben información, el 10.8% nunca recibe información y el 1.7% restante no responde.

Tabla 19 Frecuencias y porcentajes de la valoración de información que ha recibido sobre el desempeño académico de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Amplia	95	79,2
Regular	15	12,5
Escasa	9	7,5
No responde	1	,8
Total	120	100,0

La tabla 19 muestra las frecuencias y porcentajes de la valoración de información que ha recibido sobre el desempeño académico de los estudiantes. El 79.2% valora la información recibida como amplia, el 12.5% como regular, el 7.5% como escasa y el 8% restante no responde.

Tabla 20 Frecuencias y porcentajes de las características de la institución donde se encuentran los estudiantes.

	Ni						No		Total	
	Debilidad		Fortaleza		Fortaleza		responde		f. %	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Nivel académico	3	2,5	9	7,5	106	88,3	2	1,7	120	100,0
Valores éticos y morales	1	,8	4	3,3	111	92,5	4	3,3	120	100,0
Responsabilidad	1	,8	5	4,2	110	91,7	4	3,3	120	100,0
Disciplina	6	5,0	9	7,5	101	84,2	4	3,3	120	100,0
Calidad de los profesores	0	0,0	12	10,0	105	87,5	3	2,5	120	100,0
Programas de psicología	9	7,5	27	22,5	78	65,0	6	5,0	120	100,0
Programa de odontología	38	31,7	30	25,0	44	36,7	8	6,7	120	100,0
Seguridad	10	8,3	19	15,8	86	71,7	5	4,2	120	100,0
Deporte	13	10,8	18	15,0	84	70,0	5	4,2	120	100,0
Transporte escolar	60	50,0	31	25,8	21	17,5	8	6,7	120	100,0
Clase de informática	15	12,5	26	21,7	73	60,8	6	5,0	120	100,0
Actividades recreativas	5	4,2	16	13,3	95	79,1	4	3,3	120	100,0
Condiciones de la cafetería	27	22,5	34	28,3	50	41,7	9	7,5	120	100,0
Manual de convivencia	5	4,2	23	19,2	88	73,3	4	3,3	120	100,0
Biblioteca	23	19,2	23	19,2	66	55,0	8	6,7	120	100,0
Junta de padres	13	10,8	24	20,0	78	65,0	5	4,2	120	100,0
Enfermería	36	30,0	29	24,2	47	39,2	8	6,7	120	100,0
Sistema de admisión al colegio	9	7,5	34	28,3	67	55,8	1	8,3	120	100,0
Calidad de los alimentos de la cafetería	10	8,3	29	24,2	73	60,8	0		120	100,0

Nota: f=frecuencia, %=Porcentaje. La tabla 20 muestra las frecuencias y porcentajes de las características de la institución donde se encuentran los estudiantes.

Tabla 21 Frecuencias y porcentajes de las relaciones entre los padres y sus hijos

	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre		No responde		Total	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Acuden los estudiantes a sus padres	8	6,7	1	,8	22	18,3	19	15,8	69	57,5	1	,8	120	100,0
Los estudiantes y sus padres se ponen bravos	39	32,5	21	17,5	49	40,8	9	7,5	1	,8	1	,8	120	100,0
Los estudiantes juegan y se divierten con sus padres	1	,8	1	,8	28	23,3	33	27,5	57	47,5	0	0	120	100,0
Los padres castigan a sus hijos	17	14,2	27	22,5	66	55,0	7	5,8	2	1,7	1	,8	120	100,0
Los estudiantes cuentan con sus padres para que le dé ayuda, consejos, consuelo.	3	2,5	2	1,7	23	19,2	20	16,7	70	58,3	2	1,7	120	100,0
Los padres discuten con sus hijos y tienen diferencias	38	31,7	24	20,0	46	38,3	6	5,0	4	3,3	2	1,7	120	100,0
Los estudiantes salen y hacen cosas agradables con sus padres.	8	6,7	1	,8	31	25,8	33	27,5	45	37,5	2	1,7	120	100,0
Los padres regañan a sus hijos		2,5	12	10,0	80	66,7	15	12,5	8	6,7	2	1,7	120	100,0
Los padres discuten con sus hijos	48	40,0	18	15,0	44	36,7	5	4,2	3	2,5	2	1,7	120	100,0

Los padres le dicen a sus hijos que están haciendo cosas que no deben hacer	3,3	3	2,5	53	44,2	25	20,8	34	28,3	1	0,8	120	100,0
Los estudiantes en su tiempo libre pasan con sus padres	,8	0	0	15	12,5	22	18,3	80	66,7	2	1,7	120	100,0

Nota: f=frecuencia, %=Porcentaje.

Tabla 22 Frecuencias y porcentajes de la percepción de los padres sobre la relación que tienen con sus hijos.

		Para nada				Un poco				Más o menos				Bastante				Totalmente				No responde				Total			
		F. %				F. %				F. %				F. %				F. %				F. %							
Satisfacción de la relación que tienen los padres con sus hijos	1	,8	0	0	0	1,7	21	17,5	95	79,2	1	,8	120	100,0															
Que tan buena es la relación que tienen los padres con sus hijos.	0	0	0	0	0	,8	26	21,7	91	75,8	2	1,7	120	100,0															
Que tan contento están los padres sobre la manera como son las cosas con sus hijos.	0	0	0	0	0	5,0	29	24,2	84	70,0		1,8	120	100,0															

Nota: f=frecuencia, %=Porcentaje.

Tabla 23 Coeficientes de relación entre la competencia lectora y el factor contextual de aula

		Clima Positivo	Clima negativo	Sensibilid ad del docente	Perspecti va del Estudiant e	Soporte emocional
Error en el uso del significado de una palabra	Correlación de Pearson	-,163	-,146	-,173	-,168	-,166
	Sig. (bilateral)	,075	,113	,059	,067	,070
	N	120	120	120	120	120
Omisiones	Correlación de Pearson	,154	,115	,163	,147	,147
	Sig. (bilateral)	,094	,210	,075	,109	,109
	N	120	120	120	120	120
Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson	-,159	-,194*	-,131	-,178	-,171
	Sig. (bilateral)	,082	,034	,153	,052	,062
	N	120	120	120	120	120
Omisión del verbo principal	Correlación de Pearson	-,286**	-,331**	-,297**	-,237**	-,296**
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,001	,009	,001
	N	120	120	120	120	120
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson	-,076	-,116	-,072	-,063	-,085
	Sig. (bilateral)	,406	,208	,435	,492	,355
	N	120	120	120	120	120
Deixis	Correlación de Pearson	-,141	-,145	-,146	-,166	-,153
	Sig. (bilateral)	,125	,114	,111	,070	,095
	N	120	120	120	120	120
Sustitución sinonímica	Correlación de Pearson	,007	-,003	,020	-,013	,003
	Sig. (bilateral)	,939	,974	,830	,892	,977
	N	120	120	120	120	120
Puente	Correlación de Pearson	,011	,021	,018	-,002	,012
	Sig. (bilateral)	,908	,820	,843	,979	,892

	N	120	120	120	120	120
Inicio Completo	Correlación de Pearson	,064	,059	,059	,032	,055
	Sig. (bilateral)	,485	,520	,520	,732	,550
	N	120	120	120	120	120
Inicio Incompleto	Correlación de Pearson	-,047	-,048	-,040	,004	-,034
	Sig. (bilateral)	,612	,601	,667	,963	,712
	N	120	120	120	120	120
Inicio	Correlación de Pearson	-,100	-,110	-,083	-,034	-,085
	Sig. (bilateral)	,277	,230	,366	,711	,356
	N	120	120	120	120	120
Nudo Completo	Correlación de Pearson	-,076	-,042	-,031	-,074	-,057
	Sig. (bilateral)	,410	,646	,737	,422	,539
	N	120	120	120	120	120
Nudo Incompleto	Correlación de Pearson	,055	,027	,010	,050	,036
	Sig. (bilateral)	,553	,768	,915	,587	,696
	N	120	120	120	120	120
Nudo	Correlación de Pearson	,031	,012	-,009	,025	,015
	Sig. (bilateral)	,734	,900	,922	,787	,871
	N	120	120	120	120	120
Desarrollo Completo	Correlación de Pearson	-,051	-,024	-,044	-,026	-,037
	Sig. (bilateral)	,582	,793	,637	,778	,692
	N	120	120	120	120	120
Desarrollo Incompleto	Correlación de Pearson	-,082	-,094	-,096	-,082	-,091
	Sig. (bilateral)	,372	,305	,299	,372	,323
	N	120	120	120	120	120
Desarrollo	Correlación de Pearson	-,127	-,126	-,138	-,104	-,127
	Sig. (bilateral)	,167	,170	,134	,257	,167
	N	120	120	120	120	120
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a

	Sig. (bilateral)					
	N	120	120	120	120	120
I. Reacc. Emocionales personajes	Correlación de Pearson	-,045	-,070	-,032	-,030	-,046
	Sig. (bilateral)	,626	,446	,727	,745	,614
	N	120	120	120	120	120
Secuencia de género narrativo	Correlación de Pearson	-,131	-,107	-,137	-,111	-,124
	Sig. (bilateral)	,153	,244	,135	,228	,177
	N	120	120	120	120	120
Tiempo de la historia	Correlación de Pearson	-,065	-,064	-,062	-,071	-,067
	Sig. (bilateral)	,477	,484	,504	,443	,466
	N	120	120	120	120	120
Frase Interrogativa	Correlación de Pearson	-,020	-,002	,000	-,002	-,006
	Sig. (bilateral)	,828	,980	1,000	,982	,947
	N	120	120	120	120	120
Frases Ininteligibles	Correlación de Pearson	-,025	-,018	-,010	,034	-,005
	Sig. (bilateral)	,787	,842	,911	,712	,953
	N	120	120	120	120	120
Trayectos comunicativos	Correlación de Pearson	,064	,053	,035	,031	,047
	Sig. (bilateral)	,489	,567	,706	,736	,610
	N	120	120	120	120	120

Tabla 24 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- recursos familiares

		Estrato de la vivien da	Rango ingres o mensu al	Nivel de estudi o Padre	Nivel de estudi o Madre	Actual mente tiene trabajo	Tipo de trabajo	Desem pleado
Error en el uso del significado de una palabra	Correlación de Pearson	-,102	,174	,261**	,066	-,097	-,076	-,015
	Sig. (bilateral)	,268	,062	,006	,483	,297	,643	,885
	N	119	116	108	114	118	40	90
Omisiones	Correlación de Pearson	,099	-,014	-,052	-,064	,154	-,235	,157
	Sig. (bilateral)	,286	,881	,591	,498	,095	,145	,140
	N	119	116	108	114	118	40	90
Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson	-,005	-,023	,070	,108	,007	-,094	-,092
	Sig. (bilateral)	,953	,806	,471	,251	,938	,565	,386
	N	119	116	108	114	118	40	90
Omisión del verbo principal	Correlación de Pearson	,034	,194*	,029	-,029	-,050	-,124	-,139
	Sig. (bilateral)	,718	,037	,763	,758	,591	,446	,192
	N	119	116	108	114	118	40	90
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson	,013	,043	,212*	,142	,069	,083	-,168
	Sig. (bilateral)	,887	,646	,027	,131	,455	,612	,114
	N	119	116	108	114	118	40	90
Deixis	Correlación de Pearson	,092	-,056	-,003	,031	,052	-,171	,042
	Sig. (bilateral)	,318	,554	,977	,743	,574	,290	,693
	N	119	116	108	114	118	40	90
Sustitución sinonímica	Correlación de Pearson	-,143	-,117	-,134	-,150	,068	-,090	-,172
	Sig. (bilateral)	,122	,211	,167	,111	,465	,581	,105
	N	119	116	108	114	118	40	90
Puente	Correlación de Pearson	,002	,046	-,051	-,009	,117	,178	,055
	Sig. (bilateral)	,979	,627	,600	,924	,207	,273	,604

	N	119	116	108	114	118	40	90
Inicio Completo	Correlación de Pearson	,162	,116	,171	,153	-,096	,065	-,056
	Sig. (bilateral)	,078	,216	,076	,104	,301	,692	,603
	N	119	116	108	114	118	40	90
Inicio Incompleto	Correlación de Pearson	-,108	-,025	-,137	-,119	,077	-,173	,038
	Sig. (bilateral)	,241	,787	,156	,206	,406	,285	,720
	N	119	116	108	114	118	40	90
Inicio	Correlación de Pearson	-,011	,069	-,016	-,005	,063	-,214	-,029
	Sig. (bilateral)	,906	,462	,873	,960	,495	,184	,786
	N	119	116	108	114	118	40	90
Nudo Completo	Correlación de Pearson	-,054	,020	,029	-,117	-,042	-,014	-,078
	Sig. (bilateral)	,563	,833	,763	,215	,652	,929	,464
	N	119	116	108	114	118	40	90
Nudo Incompleto	Correlación de Pearson	,054	-,009	-,046	,055	,042	-,069	,061
	Sig. (bilateral)	,561	,927	,635	,563	,652	,673	,565
	N	119	116	108	114	118	40	90
Nudo	Correlación de Pearson	,049	,002	-,060	-,004	,038	-,123	,043
	Sig. (bilateral)	,598	,987	,537	,970	,685	,450	,688
	N	119	116	108	114	118	40	90
Desarrollo Completo	Correlación de Pearson	,067	,110	,036	-,057	-,030	-,189	,006
	Sig. (bilateral)	,471	,240	,710	,550	,744	,242	,956
	N	119	116	108	114	118	40	90
Desarrollo Incompleto	Correlación de Pearson	-,169	-,111	,013	-,010	,074	,118	-,006
	Sig. (bilateral)	,066	,234	,893	,913	,427	,470	,954
	N	119	116	108	114	118	40	90

Desarrollo	Correlación de Pearson	-,159	-,064	,048	-,051	,095	,033	-,045
	Sig. (bilateral)	,084	,494	,621	,593	,304	,840	,672
	N	119	116	108	114	118	40	90
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.
	N	119	116	108	114	118	40	90
I. Reacc. Emocionales personajes	Correlación de Pearson	,051	-,036	-,078	-,102	,138	. ^a	-,024
	Sig. (bilateral)	,580	,702	,423	,278	,135	,000	,826
	N	119	116	108	114	118	40	90
Secuencia de género narrativo	Correlación de Pearson	-,059	,051	,060	-,026	,001	-,152	,060
	Sig. (bilateral)	,523	,589	,536	,784	,995	,349	,572
	N	119	116	108	114	118	40	90
Tiempo de la historia	Correlación de Pearson	,026	,018	,148	,149	-,041	-,051	-,094
	Sig. (bilateral)	,780	,849	,127	,115	,661	,756	,376
	N	119	116	108	114	118	40	90
Frase Interrogativa	Correlación de Pearson	-,167	-,098	-,054	-,059	,051	,087	-,064
	Sig. (bilateral)	,070	,295	,575	,533	,587	,594	,550
	N	119	116	108	114	118	40	90
Frases Ininteligibles	Correlación de Pearson	-,056	-,019	-,002	,033	-,089	-,086	-,063
	Sig. (bilateral)	,544	,841	,981	,726	,337	,596	,555
	N	119	116	108	114	118	40	90
Trayectos comunicativos	Correlación de Pearson	,073	,022	,149	,118	-,037	-,053	-,063
	Sig. (bilateral)	,430	,815	,125	,211	,692	,744	,558
	N	119	116	108	114	118	40	90

Tabla 25 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- salud

		Frecuencia con que se enferma su hijo
Error en el uso del significado de una palabra	Correlación de Pearson	-,015
	Sig. (bilateral)	,868
	N	118
Omisiones	Correlación de Pearson	,027
	Sig. (bilateral)	,773
	N	118
Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson	,004
	Sig. (bilateral)	,962
	N	118
Omision del verbo principal	Correlación de Pearson	,013
	Sig. (bilateral)	,886
	N	118
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson	-,107
	Sig. (bilateral)	,249
	N	118
Deixis	Correlación de Pearson	,105
	Sig. (bilateral)	,259
	N	118
Sustitución sinonímica	Correlación de Pearson	,112
	Sig. (bilateral)	,226
	N	118
Puente	Correlación de Pearson	-,111
	Sig. (bilateral)	,233
	N	118
Inicio Completo	Correlación de Pearson	,049
	Sig. (bilateral)	,599
	N	118
Inicio Incompleto	Correlación de Pearson	-,092
	Sig. (bilateral)	,320
	N	118
Inicio	Correlación de Pearson	-,126
	Sig. (bilateral)	,174
	N	118
Nudo Completo	Correlación de Pearson	,072
	Sig. (bilateral)	,436

	N	118
Nudo Incompleto	Correlación de Pearson	-,005
	Sig. (bilateral)	,959
	N	118
Nudo	Correlación de Pearson	,053
	Sig. (bilateral)	,570
	N	118
Desarrollo Completo	Correlación de Pearson	,075
	Sig. (bilateral)	,418
	N	118
Desarrollo Incompleto	Correlación de Pearson	,057
	Sig. (bilateral)	,543
	N	118
Desarrollo	Correlación de Pearson	,110
	Sig. (bilateral)	,237
	N	118
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a
	Sig. (bilateral)	.
	N	118
I. Reacc. Emocionales personajes	Correlación de Pearson	-,055
	Sig. (bilateral)	,557
	N	118
Secuencia de género narrativo	Correlación de Pearson	,124
	Sig. (bilateral)	,182
	N	118
Tiempo de la historia	Correlación de Pearson	,065
	Sig. (bilateral)	,484
	N	118
Frase Interrogativa	Correlación de Pearson	-,076
	Sig. (bilateral)	,414
	N	118
Frases Ininteligibles	Correlación de Pearson	-,095
	Sig. (bilateral)	,307
	N	118
Trayectos comunicativos	Correlación de Pearson	,033
	Sig. (bilateral)	,726
	N	118

Tabla 26 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- información sobre el colegio

		Valo ració n Frec infor uenci maci a ón recib que e ha Dese infor recib mpe maci ido ño ón sobre Va acad sobre el es émic dese dese éti o mpe mpe Niv co gene ño ño el s y ral acad acad acad mo Respon Dis de su émíc émíc émi ral sabilida hijo o o co es d Cali Pro dad gra Prog de mas rama los de de prof psic odon Seg De te esor olog tolog urid por esco es ía ía ad tes lar												
Error en el uso del significado de una palabra	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,077	,055	-,153	-,064	,107	,092	-,169	,051	,050	,010	-,057	-,096	-,161
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Omissiones de Pearson Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,116	,090	,096	,021	,100	-,151	-,095	-,130	-,032	,097	-,062	-,037	,116
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112

Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson	-,086	-,011	,063	,054	,006	,120	-	-	,038	,002	-	-	,084
	Sig. (bilateral)	,354	,902	,496	,562	,950	,200	,662	,513	,691	,979	,764	,785	,379
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Omisión del verbo principal	Correlación de Pearson	,164	-,071	-,061	,041	,027	,029	,048	,045	,084	,149	-	-	,061
	Sig. (bilateral)	,075	,444	,509	,655	,777	,754	,610	,633	,376	,116	,137	,807	,526
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson	,001	-,006	-,099	,006	,078	-,007	-	-	-,017	-,083	-	-	,142
	Sig. (bilateral)	,995	,946	,286	,952	,402	,942	,558	,990	,861	,385	,089	,910	,136
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Deixis	Correlación de Pearson	-	-,140	,094	-,052	-	-,081	-	-	-,001	,016	-	,023	-,006
	Sig. (bilateral)	,203*				,147		,032	,082			,003		
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
	Sig. (bilateral)	,026	,131	,309	,573	,117	,387	,737	,378	,987	,870	,971	,807	,951

	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Sustitución sinónmica de Pearson Sig. (bilateral)	Correlación	-,115	-,142	-,057	,029	,113	,095	- ,110	,081	-,017	,120	,132	- ,064	,012
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Puente de Pears on Sig. (bilateral)	Correlación	,031	-,027	,142	-,013	,066	,076	- ,072	- ,126	-,058	,037	,057	,085	,084
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Inicio Completo de Pears on Sig. (bilateral)	Correlación	,038	-,013	-,180*	-,153	,067	,032	- ,155	- ,003	-,125	-,020	,064	,021	,119
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Inicio Incompleto de Pears on Sig. (bilateral)	Correlación	-,017	,013	,185*	,095	- ,107	-,075	,088	- ,062	,175	,033	- ,114	- ,078	-,023
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112

Inicio	Corre	,006	-,004	,134	,036	-	-,086	,024	-	,191*	,033	-	-	,071
	lació					,10			,090			,112	,091	
	n de					9								
	Pears													
	on													
	Sig.	,952	,963	,147	,695	,24	,357	,797	,335	,042	,727	,233	,335	,459
	(bila					5								
	teral													
)													
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Nudo	Corre	-,013	-,046	-,034	-,064	,11	-,103	-	,064	,054	,062	,038	-	,102
Compl	lació					1		,238					,032	
eto	n de							*						
	Pears													
	on													
	Sig.	,891	,622	,710	,489	,23	,272	,010	,496	,566	,513	,690	,73	,283
	(bila					7							3	
	teral													
)													
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Nudo	Corr	-,015	,075	,060	,044	-	,086	,248	-	-,027	-,009	,026	-	-,153
Incom	elaci					,04		**	,081				,003	
pleto	ón					2								
	de													
	Pear													
	son													
	Sig.	,871	,417	,518	,635	,65	,358	,007	,385	,779	,923	,783	,976	,108
	(bila					3								
	teral													
)													
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Nudo	Corr	-,037	,093	,075	,023	,01	,063	,231	-	-,001	,036	,076	-	-,178
	elaci					9		*	,088				,032	
	ón													
	de													
	Pear													
	son													
	Sig.	,689	,317	,415	,807	,83	,500	,013	,347	,994	,705	,417	,737	,060
	(bila					6								
	teral													
)													
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112

	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
I. Reacción Emocional personal	Correlación Pearson	,019	,003	-,093	,063	,041	-,048	,073	-	,047	-,013	,029	,002	,026
	Sig. (bilateral)	,834	,973	,312	,495	,665	,608	,436	,873	,620	,892	,760	,981	,785
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Secuencia de género narrativo	Correlación Pearson	-,031	-,017	,017	-,162	,026	-,115	-	-	,047	,053	-	-	,005
	Sig. (bilateral)	,741	,852	,858	,079	,783	,218	,197	,199	,616	,581	,668	,037	,962
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Tiempo de lectura histórica	Correlación Pearson	,081	,111	-,124	-,143	-,017	-,102	-	,094	,088	-,064	-	-	,089
	Sig. (bilateral)	,379	,231	,179	,121	,853	,277	,076	,315	,352	,502	,502	,187	,351
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112

Frase Interr ogativa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,007	-,042	-,033	,003	,095	- ,100	,060	,004	,118	,200*	,080	,021	,079
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Frases Inteligibles	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,024	,003	-,020	- ,013	- ,049	,055	,084	,073	,080	-,055	,008	,035	-,097
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112
Trayectos comunicativos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,119	,112	,250*	-,056	,084	-,047	,025	- ,150	,021	,064	- ,077	,012	,058
	N	119	118	119	118	116	116	116	117	114	112	115	115	112

Continuación Tabla 26.

Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- información sobre el colegio

		Clase de informática	Actividades recreativas	Condiciones de la cafetería	Manuales de convivencia	Biblioteca	Junta de padres	Enfermería	Sistema de admisión al colegio	Calidad de los alimentos de la cafetería
Error en el uso del significado de una palabra	Correlación de Pearson	,004	,019	-,054	,028	-,113	-,010	,017	,051	-,150
	Sig. (bilateral)	,968	,841	,575	,768	,237	,915	,860	,596	,115
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Omisiones	Correlación de Pearson	,049	,103	,020	,014	,025	-,157	,014	,029	-,035
	Sig. (bilateral)	,602	,269	,835	,882	,798	,094	,885	,767	,714
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson	-,057	,032	,024	,049	,205*	-,131	,013	-,032	-,081
	Sig. (bilateral)	,548	,731	,805	,604	,030	,161	,895	,738	,397
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Omisión del verbo principal	Correlación de Pearson	,092	,058	,133	,070	,103	,084	,063	,100	,091
	Sig. (bilateral)	,332	,535	,164	,455	,279	,371	,507	,298	,342
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson	,031	,004	,013	,010	,045	-,041	,116	,051	-,036
	Sig. (bilateral)	,743	,966	,888	,918	,636	,663	,222	,594	,703
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112

	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Nudo Incompleto	Correlación de Pearson	-,063	-,113	,102	-,030	,088	,043	-,051	,025	,013
	Sig. (bilateral)	,504	,229	,287	,752	,355	,645	,591	,797	,888
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Nudo	Correlación de Pearson	-,090	-,120	,102	-,021	,080	,055	-,038	,065	,030
	Sig. (bilateral)	,339	,198	,289	,822	,404	,559	,689	,497	,754
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Desarrollo Completo	Correlación de Pearson	,080	,212*	-,035	-,002	-,178	,048	,091	-,091	-,087
	Sig. (bilateral)	,397	,022	,718	,985	,060	,609	,338	,345	,361
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Desarrollo Incompleto	Correlación de Pearson	-,159	-,294**	-,003	-,030	,040	-,050	-,109	-,039	,079
	Sig. (bilateral)	,092	,001	,971	,752	,673	,598	,253	,688	,406
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Desarrollo	Correlación de Pearson	-,144	-,247**	-,033	-,029	-,043	-,021	-,062	-,093	,065
	Sig. (bilateral)	,126	,007	,730	,760	,652	,826	,514	,335	,493
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
I. Reacc. Emocionales personajes	Correlación de Pearson	,033	-,010	,151	,060	,126	,055	,097	-,049	,003
	Sig. (bilateral)	,726	,913	,114	,522	,186	,561	,309	,609	,979

	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Secuencia de género narrativo	Correlación de	-,029	-,097	-,055	,006	-,109	,013	-,041	-,005	-,015
	Pearson									
	Sig. (bilateral)	,759	,301	,566	,952	,255	,892	,664	,959	,877
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Tiempo de la historia	Correlación de	,032	-,079	-,142	,075	-,076	,043	-,061	-,010	-,044
	Pearson									
	Sig. (bilateral)	,738	,397	,136	,424	,428	,652	,522	,915	,648
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Frase Interrogativa	Correlación de	-,085	-,003	,005	,087	,021	-,024	,102	,010	,039
	Pearson									
	Sig. (bilateral)	,371	,976	,961	,353	,824	,803	,282	,916	,687
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Frases Ininteligibles	Correlación de	-,023	-,004	,151	-,022	,015	,055	-,024	-,003	,006
	Pearson									
	Sig. (bilateral)	,806	,963	,114	,816	,877	,561	,802	,979	,950
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112
Trayectos comunicativos	Correlación de	,068	,109	-,026	-,038	,134	-,105	,074	,053	-,069
	Pearson									
	Sig. (bilateral)	,474	,243	,783	,686	,159	,265	,439	,583	,471
	N	114	116	111	116	112	115	112	110	112

Tabla 27 Coeficientes de correlación entre la competencia lectora y los factores contextuales de estrato socioeconómico- relaciones entre los padres y sus hijos.

		Frecuen cia con la que Acuden los estudian tes a sus padres	Frecuen cia con que Los estudian tes y sus padres se ponen bravos	Frecuen cia con que Los estudian tes juegan y se divierten con sus padres	Frecuen cia con que Los padres castigan a sus hijos	Frecuen cia con que su hijo cuenta con usted para que le dé ayuda, consejo o consuel o	Frecuen cia con la que Los padres discuten con sus hijos y tienen diferenc ias	Frecuen cia con la que Los estudian tes salen y hacen cosas agradabl es con sus padres.
Error en el uso del significado de una palabra	Correlaci ón de Pearson	,075	,117	,103	-,030	-,005	,063	,155
	Sig. (bilateral)	,415	,204	,261	,743	,955	,495	,093
	N	119	119	120	119	118	118	118
Omisiones	Correlaci ón de Pearson	,016	,109	-,098	-,018	-,063	,035	,055
	Sig. (bilateral)	,866	,236	,287	,850	,498	,703	,556
	N	119	119	120	119	118	118	118
Múltiples omisiones y errores	Correlaci ón de Pearson	-,027	-,072	-,067	-,005	,116	,078	,079
	Sig. (bilateral)	,770	,436	,468	,958	,211	,402	,395
	N	119	119	120	119	118	118	118
Omision del verbo principal	Correlaci ón de Pearson	-,076	-,097	-,103	-,088	,028	,089	,012

	Sig. (bilateral)	,414	,294	,261	,343	,765	,336	,899
	N	119	119	120	119	118	118	118
Sustitución Pronominal	Correlaci ón de Pearson	,164	-,101	,089	- ,205*	,125	-,056	,089
	Sig. (bilateral)	,074	,273	,334	,025	,177	,549	,337
	N	119	119	120	119	118	118	118
Deixis	Correlaci ón de Pearson	,003	-,066	-,005	-,096	-,068	-,051	-,041
	Sig. (bilateral)	,978	,473	,955	,301	,467	,584	,663
	N	119	119	120	119	118	118	118
Sustitución sinonímica	Correlaci ón de Pearson	-,131	-,072	,076	,003	-,162	-,055	-,049
	Sig. (bilateral)	,157	,434	,409	,978	,081	,552	,595
	N	119	119	120	119	118	118	118
Puente	Correlaci ón de Pearson	-,006	-,039	-,049	-,031	-,098	,073	-,103
	Sig. (bilateral)	,946	,674	,594	,736	,291	,434	,265
	N	119	119	120	119	118	118	118
Inicio Completo	Correlaci ón de Pearson	,011	-,104	,004	,132	,022	-,043	,057
	Sig. (bilateral)	,906	,258	,967	,153	,815	,642	,540
	N	119	119	120	119	118	118	118
Inicio Incompleto	Correl ación de Pearson	,119	,087	,058	-,067	-,019	,027	-,029

	Sig. (bilateral)	,198	,345	,532	,467	,836	,768	,755
	N	119	119	120	119	118	118	118
Inicio	Correl ación de Pearson	,214*	,073	,088	-,019	,006	,027	,002
	Sig. (bilateral)	,019	,429	,341	,841	,945	,770	,983
	N	119	119	120	119	118	118	118
Nudo Completo	Correl ación de Pearson	,015	,003	,109	,049	-,007	,131	,086
	Sig. (bilateral)	,874	,970	,235	,593	,940	,157	,353
	N	119	119	120	119	118	118	118
Nudo Incompleto	Correl ación de Pearson	-,054	,048	-,051	-,054	-,015	-,130	-,089
	Sig. (bilateral)	,558	,607	,581	,563	,873	,160	,340
	N	119	119	120	119	118	118	118
Nudo	Correl ación de Pearson	-,082	,086	,004	-,052	-,032	-,117	-,082
	Sig. (bilateral)	,374	,351	,968	,576	,732	,208	,378
	N	119	119	120	119	118	118	118
Desarrol lo Completo	Correl ación de Pearson	-,021	,082	-,012	-,039	-,032	,159	,034
	Sig. (bilateral)	,819	,376	,898	,673	,729	,086	,713
	N	119	119	120	119	118	118	118
Desarrol lo Incompleto	Correl ación de Pearson	,160	,060	,053	,100	-,036	-,126	-,065

	Sig. (bilateral)	,083	,514	,565	,281	,697	,175	,487
	N	119	119	120	119	118	118	118
Desarrollo	Correlación de Pearson	,217*	,107	,084	,120	-,053	-,093	-,043
	Sig. (bilateral)	,018	,248	,359	,194	,569	,314	,646
	N	119	119	120	119	118	118	118
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilateral )	.	.	.	.	.	.	.
	N	119	119	120	119	118	118	118
I. Reacciones emocionales personajes	Correlación de Pearson	,034	-,002	,124	-,105	,118	,113	,062
	Sig. (bilateral)	,715	,982	,177	,255	,204	,222	,502
	N	119	119	120	119	118	118	118
Secuencia de género narrativo	Correlación de Pearson	,133	,130	,041	,152	-,051	,022	-,046
	Sig. (bilateral)	,148	,159	,657	,099	,585	,815	,619
	N	119	119	120	119	118	118	118
Tiempo de la historia	Correlación de Pearson	,068	-,174	,082	,010	,113	-,072	,039
	Sig. (bilateral)	,462	,059	,376	,911	,225	,441	,671
	N	119	119	120	119	118	118	118
Frase Interrogativa	Correlación de Pearson	-,031	-,106	,162	,057	,004	-,100	,138

significado de una palabra	Sig. (bilateral) N	,176 118	,585 116	,133 118	,850 119	,488 118	,401 119	,403 118	,042 119
Omisiones	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,060 ,521 118	,002 ,980 116	,082 ,380 118	,129 ,162 119	,075 ,421 118	,061 ,511 119	,013 ,890 118	-,021 ,824 119
Múltiples omisiones y errores	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,054 ,565 118	,066 ,483 116	-,132 ,155 118	,066 ,476 119	,139 ,134 118	,013 ,885 119	-,144 ,119 118	-,094 ,310 119
Omisión del verbo principal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,019 ,840 118	,025 ,788 116	-,076 ,411 118	,040 ,667 119	-,089 ,340 118	-,059 ,521 119	-,078 ,404 118	-,036 ,701 119
Sustitución Pronominal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,094 ,311 118	,103 ,271 116	-,187* ,043 118	,012 ,894 119	,049 ,600 118	,101 ,275 119	,073 ,430 118	-,011 ,906 119
Deixis	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,043 ,645 118	-,021 ,821 116	-,054 ,558 118	,089 ,338 119	-,189* ,041 118	-,007 ,940 119	-,001 ,993 118	-,022 ,809 119
Sustitución sinonímica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,062 ,506 118	-,023 ,811 116	-,091 ,328 118	-,005 ,960 119	-,032 ,734 118	,060 ,514 119	-,020 ,830 118	-,054 ,560 119
Puente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,051 ,583 118	-,052 ,582 116	-,015 ,871 118	-,015 ,868 119	-,011 ,905 118	,018 ,849 119	,018 ,850 118	,035 ,707 119
Inicio Completo	Correlación de Pearson	-,009	-,041	,012	-,148	-,086	,004	,029	,000

	Sig. (bilateral)	,926	,660	,899	,108	,354	,966	,755	,996
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Inicio Incompleto	Correlación de Pearson	,081	,049	-,022	,160	,104	,006	-,092	,007
	Sig. (bilateral)	,385	,601	,817	,083	,261	,952	,323	,942
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Inicio	Correlación de Pearson	,116	,063	-,003	,141	,112	,024	-,107	,026
	Sig. (bilateral)	,211	,502	,977	,125	,228	,800	,251	,776
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Nudo Completo	Correlación de Pearson	-,056	,087	,008	,058	,019	,072	,039	-,035
	Sig. (bilateral)	,545	,352	,930	,531	,836	,439	,675	,709
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Nudo Incompleto	Correlación de Pearson	,088	-,086	,017	,001	-,054	-,060	-,068	,032
	Sig. (bilateral)	,346	,360	,857	,992	,565	,514	,463	,727
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Nudo	Correlación de Pearson	,105	-,076	,036	,051	-,077	-,045	-,086	,027
	Sig. (bilateral)	,257	,419	,698	,585	,406	,628	,353	,769
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Desarrollo Completo	Correlación de Pearson	,104	-,086	,261**	,053	-,024	,101	,118	,076
	Sig. (bilateral)	,263	,361	,004	,568	,794	,276	,203	,411
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Desarrollo Incompleto	Correlación de Pearson	-,070	,120	-,112	,023	-,020	-,011	-,151	-,109
	Sig. (bilateral)	,451	,198	,227	,801	,833	,910	,103	,237
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Desarrollo	Correlación de Pearson	-,031	,123	-,007	,072	-,057	,061	-,114	-,084

	Sig. (bilateral)	,741	,187	,936	,434	,537	,513	,217	,362
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Inferencia temática	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
I. Reacc. Emocionale s personajes	Correlación de Pearson	,167	,090	-,024	,110	,122	,086	,051	,033
	Sig. (bilateral)	,070	,339	,799	,233	,186	,351	,586	,721
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Secuencia de género narrativo	Correlac ión de Pearson	,095	,005	,137	,087	-,036	,101	-,088	-,020
	Sig. (bilateral)	,305	,955	,138	,348	,695	,276	,345	,832
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Tiempo de la historia	Correlac ión de Pearson	-,056	-,078	-,048	-,156	-,020	,061	,003	,044
	Sig. (bilateral)	,54 4	,40 4	,60 9	,09 1	,82 8	,51 0	,97 6	,63 6
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Frase Interrogativ a	Correlac ión de Pearson	-,008	,013	-,037	-,011	-,007	-,088	,016	-,118
	Sig. (bilateral)	,931	,887	,688	,910	,939	,343	,861	,199
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Frases Ininteligible s	Correlación de Pearson	-,045	-,038	-,074	-,138	-,084	,060	-,092	-,047
	Sig. (bilateral)	,628	,685	,429	,135	,364	,517	,323	,611
	N	118	116	118	119	118	119	118	119
Trayectos comunicativ os	Correlación de Pearson	-,092	-,220 [*]	-,026	-,009	-,005	-,043	-,238 ^{**}	-,232 [*]
	Sig. (bilateral)	,321	,018	,783	,922	,953	,640	,009	,011
	N	118	116	118	119	118	119	118	119

Tabla 28 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto de aula clima negativo como predictor de la competencia lectora de múltiples omisiones y errores.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	5,143	1,047		4,910	,000
CLIMA NEGATIVO	-,373	,174	-,194	-2,145	,034

Nota: a. Variable dependiente: Múltiples omisiones y errores.

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto de aula clima negativo contribuye a la competencia lectora de múltiples omisiones y errores. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a 0.05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,8% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.599$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 28 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la el clima de aula negativo explica el 19.4% de la variación observada en la competencia lectora de múltiples omisiones y errores, con un error típico de 2.48930 para este modelo.

Tabla 29 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto de aula como predictor de la competencia lectora de omisión del verbo principal.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	,200	,053		3,810	,000
Clima positivo	,069	,087	,605	,794	,429
Clima negativo	-,003	,056	-,029	-,051	,960
Perspectiva del estudiante	,092	,063	,817	1,474	,143
Soporte emocional	-,185	,182	-1,655	-1,016	,312

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto de aula contribuye a la competencia lectora de omisión del verbo principal. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 13.4% y estuvo compuesto por las variables clima positivo, clima negativo, perspectiva del estudiante y soporte emocional ($F=4.450$, $gl=4$, $p<.010$), mientras que la variable sensibilidad del docente fue excluida del modelo. La tabla 29 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que ninguna de las variables que quedaron en el modelo, explican significativamente la variación observada en la competencia lectora de omisión del verbo principal, con un error típico de .12169 para este modelo.

Tabla 30. Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de error en el uso de la palabra.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	,885	,579		1,528	,129
Nivel de estudio Padre	,404	,145	,261	2,786	,006

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares contribuye a la competencia lectora de error en el uso de la palabra. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 6,8% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=45.361$, $gl=1$, $p<.010$). La tabla 30 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que el nivel de estudio del padre explica el 26.1% de la variación observada en la competencia lectora error en el uso de la palabra, con un error típico de 2.41762 para este modelo.

Tabla 31 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de omisión del verbo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	T	
1 (Constante)	-,029	,025		-1,160	,248
Rango ingreso mensual	,021	,010	,194	2,115	,037

Nota: a. Variable dependiente: Omisión del verbo principal.

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares contribuye a la competencia lectora de omisión del verbo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,8% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.474$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 31 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que el rango de ingreso mensual explica el 19.4% de la variación observada en la competencia lectora omisión del verbo, con un error típico de .12880 para este modelo.

Tabla 32 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares como predictor de la competencia lectora de sustitución pronominal.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,218	,301		,725	,470
	Nivel de estudio Padre	,168	,075	,212	2,236	,027

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de recursos familiares contribuye a la competencia lectora de sustitución pronominal. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,6% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.998$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 32 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que el nivel de estudio del padre explica el 21.2% de la variación observada en la competencia lectora de sustitución pronominal, con un error típico de 1.25563 para este modelo.

Tabla 33 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de deixis.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	5,922	1,527		3,879	,000
Desempeño académico general de su hijo	-,856	,381	-,203	-2,247	,026

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de deixis. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,3% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=5.051$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 33 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que el desempeño académico general de su hijo explica el 20.3% de la variación observada en la competencia lectora de deixis, con un error típico de 3.59472 para este modelo.

Tabla 34 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio completo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	,690	,108		6,390	,000
Valoración información que ha recibido sobre el desempeño académico	-,152	,077	-,180	-1,983	,050

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de inicio completo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,4% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=3.931$, $gl=1$, $p=.050$). La tabla 34 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo explica el 18% de la variación observada en la competencia lectora de inicio completo, con un error típico de .49597 para este modelo.

Tabla 35 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio incompleto.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	,216	,106		2,035	,044
Valoración información que ha recibido sobre el desempeño académico	,153	,075	,185	2,032	,044

Nota: a. Variable dependiente: Inicio Incompleto.

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de inicio incompleto. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,6% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.128$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 35 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo explica el 18,5% de la variación observada en la competencia lectora de inicio incompleto, con un error típico de .48781 para este modelo.

Tabla 36 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de inicio.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	,829	,248		3,343	,001
Programas de psicología	,190	,093	,191	2,056	,042

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de inicio. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,8% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.229$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 36 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que los programas de psicología que tienen las instituciones explica el 19,1% de la variación observada en la competencia lectora de inicio incompleto, con un error típico de .62217 para este modelo.

Tabla 37 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo completo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1 (Constante)	,814	,222		3,664	,000
Disciplina	-,203	,078	-,238	-2,618	,010

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora del nudo completo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 4,8% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=6.855$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 37 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la disciplina que tienen las instituciones explica el 23.8% de la variación observada en la competencia lectora de nudo completo, con un error típico de .41924 para este modelo.

Tabla 38 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo incompleto.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	,116	,229		,506	,614
Disciplina	,219	,080	,248	2,734	,007

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora del nudo incompleto. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a 0.05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 5,3% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=7.473$, $gl=1$, $p<.010$). La tabla 38 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la disciplina que tienen las instituciones explica el 24.8% de la variación observada en la competencia lectora de nudo incompleto, con un error típico de .43243 para este modelo.

Tabla 39 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del nudo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1 (Constante)	1,046	,265		3,953	,000
Disciplina	,234	,092	,231	2,537	,013

Nota: a. Variable dependiente: Nudo.

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora del nudo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a 0.05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 4,5% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=6.434$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 39 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la disciplina que tienen las instituciones explica el 23.1% de la variación observada en la competencia lectora de nudo, con un error típico de .49938 para este modelo.

Tabla 40 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del desarrollo incompleto.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	1,593	,436		3,657	,000
Calidad de los profesores	-,135	,164	-,084	-,826	,411
Deportes	-,088	,087	-,118	-1,008	,316
Actividades recreativas	-,183	,126	-,179	-1,452	,149

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora del desarrollo incompleto. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 7,4% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=3.987$, $gl=3$, $p<.050$). La tabla 40 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que ninguna de las variables introducidas en el modelo explica la variación observada en la competencia lectora de desarrollo incompleto, con un error típico de .48173 para este modelo.

Tabla 41 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora del desarrollo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	2,375	,399		5,955	,000
Deportes	-,201	,132	-,180	-1,529	,129
Actividades recreativas	-,199	,180	-,129	-1,101	,273

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora del desarrollo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 6,1% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.663$, $gl=2$, $p<.050$). La tabla 41 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que ninguna de las variables introducidas en el modelo explica la variación observada en la competencia lectora de desarrollo, con un error típico de .72870 para este modelo.

Tabla 42 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de secuencia de género narrativo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	2,117	,189		11,177	,000
Deportes	-,148	,070	-,195	-2,111	,037

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de secuencia de género narrativo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,9% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.455$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 42 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que los deportes explica el 19.5% de la variación observada en la competencia lectora de secuencia de género narrativo, con un error típico de .51078 para este modelo.

Tabla 43 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de trayectos comunicativos.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-,084	,143		-,590	,557
Valoración información que ha recibido sobre el desempeño académico	,283	,102	,250	2,788	,006

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de trayectos comunicativos. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 5,4% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=7.773$, $gl=1$, $p<.010$). La tabla 43 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la valoración de la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo explica el 25% de la variación observada en la competencia lectora de trayectos comunicativos, con un error típico de .65694 para este modelo.

Tabla 44 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de múltiples omisiones y errores.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
1 (Constante)	1,340	,727			1,842	,068
Biblioteca	,637	,289	,205		2,202	,030

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de múltiples omisiones y errores. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,4% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.849$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 44 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la calidad de la biblioteca de la institución explica el 20,5% de la variación observada en la competencia lectora de múltiples omisiones y errores, con un error típico de 2.46123 para este modelo.

Tabla 45 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de puente.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	-,056	,086		-,654	,515
Enfermería	,082	,038	,202	2,166	,032

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de puente. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,2% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.691$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 45 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la calidad de la enfermería de la institución explica el 20.2% de la variación observada en la competencia lectora de puente, con un error típico de .34297 para este modelo.

Tabla 46 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio como predictor de la competencia lectora de desarrollo completo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	-,204	,241		-,847	,399
Actividades recreativas	,198	,085	,212	2,318	,022

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de información sobre el colegio contribuye a la competencia lectora de desarrollo completo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,7% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=5.372$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 46 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la calidad de las actividades recreativas de la institución explica el 21.2% de la variación observada en la competencia lectora de desarrollo completo, con un error típico de .46855 para este modelo.

Tabla 47 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de sustitución pronominal.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	1,554	,351		4,426	,000
Frecuencia con que castiga a su hijo	-,293	,129	-,205	-2,271	,025

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo contribuye a la competencia lectora de sustitución pronominal. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,4% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=5.155$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 47 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la frecuencia con que los padres castigan a sus hijos explica el 20.5% de la variación observada en la competencia lectora de sustitución pronominal, con un error típico de 1.21780 para este modelo.

Tabla 48 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de desarrollo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	,736	,248		2,970	,004
Frecuencia con la que acude su hijo para pedir apoyo en problemas personales	,138	,057	,217	2,408	,018

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo contribuye a la competencia lectora de desarrollo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 3,9% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=5.797$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 48 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la frecuencia con la que acude a su hijo para pedir apoyo en problemas personales explica el 21.7% de la variación observada en la competencia lectora de desarrollo, con un error típico de .73032 para este modelo.

Tabla 49. Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de error en el uso del significado de una palabra.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	6,021	1,818		3,312	,001
Que tan contento está con la manera cómo son las cosas entre usted y su hijo	-,795	,388	-,186	-2,051	,042

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo contribuye a la competencia lectora de error en el uso del significado de una palabra. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,6% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.208$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 49 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que el que los padres estén contentos en la manera como son las cosas entre ellos y sus hijos explica el 18.6% de la variación observada en la competencia lectora de error en el uso del significado de una palabra, con un error típico de 2.41663 para este modelo.

Tabla 50 Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de deixis.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	6,613	1,967		3,362	,001
Frecuencia con la que su hijo, en su tiempo libre, pasa con usted	-,886	,428	-,189	-2,069	,041

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo contribuye a la competencia lectora de deixis. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 2,7% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=4.282$, $gl=1$, $p<.050$). La tabla 50 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la frecuencia con la que su hijo pasa con usted en su tiempo libre explica el 18.9% de la variación observada en la competencia lectora de deixis, con un error típico de 3.62007 para este modelo.

Tabla 51. Coeficientes estimadores de la recta de regresión para el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo como predictor de la competencia lectora de desarrollo completo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	,102	,094		1,085	,280
Frecuencia con la que discute con su hijo	,115	,040	,261	2,908	,004

Se utilizó una regresión lineal para determinar si el factor de contexto socioeconómico de la relación padre e hijo contribuye a la competencia lectora de desarrollo completo. Se aplicó el método introducir tomando como criterio de entrada un p-valor igual a .05. El test de bondad de ajuste R^2 , indica que el modelo se ajusta en un 6% y estuvo compuesto por todas las variables introducidas ($F=8.458$, $gl=1$, $p<.010$). La tabla 51 muestra los coeficientes estimados, los cuales sugieren que la frecuencia con la que los padres discuten con sus hijos explica el 26.1% de la variación observada en la competencia lectora de desarrollo completo, con un error típico de .46364 para este modelo.

Anexos

Anexo 1

Lista de Colegios y Docentes.

Fecha de Observación	Colegio	Docente
Jornada de la mañana		
3 de octubre	Codisav	IVON AHUMADA
4 de octubre	Codisav	MONICA FRANO
5 de octubre	José Martí	NANCYALTAMAR
6 de octubre	José Martí	EDA LUZ NAVARRO JOHANA DE LA ROSA
7 de octubre	Simón Bolívar	DAMIANA POLO
18 de octubre	Simón Bolívar	YOLIMA PEREZ
19 de octubre	Simón Bolívar	BLEIDYS TORRES
20 de octubre	Los Laureles	MARIAPALACIOS
21 de octubre	Calixto Álvarez	LORENA PRIETO
24 de octubre	Calixto Álvarez	PATRICIA PEÑA
25 de octubre	Calixto Álvarez	NANCY FERREIRA
26 de octubre	Calixto Álvarez	MABEL HERRERA
27 de octubre	Metropolitano	YASITH RIVERO
28 de octubre	Metropolitano	RITA GUTIERREZ
31 de octubre	Metropolitano	
Jornada de la tarde		
3 de octubre	Codisav	LEDYS ARIAS
4 de octubre	Pestalozzi	KAREN ALVAREZ
5 de octubre	José Martí	IVETH HAMBURGUERS
6 de octubre	José Martí	LUZ MILA VILLA MARTHA RODRIGUEZ
7 de octubre	Simón Bolívar	SOL HERNANDEZ
18 de octubre	Simón Bolívar	MARENA RODRIGUEZ
19 de octubre	Simón Bolívar	ROSA MEJIA
20 de octubre	Los Laureles	HILDA RODRIGUEZ
21 de octubre	Calixto Álvarez	ANA FANDIÑO
24 de octubre	Calixto Álvarez	GUILLERMINA BARCELÓ
25 de octubre	Calixto Álvarez	HILDA HERNANDEZ
26 de octubre	Calixto Álvarez	MONICA TORRES
27 de octubre	Metropolitano	DIANA LAMADRID
28 de octubre	Metropolitano	SANDRA AROCA
31 de octubre	José Martí	

Anexo 2

CLASS

HOJA DE OBSERVACIÓN

Docente: _____

Observador: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Numero de adultos: _____

Número de

niños: _____

CONTENIDO (Todo el círculo, comprobarlo)	Formato (Todo el círculo, para el que se presente mayoritariamente)
Literatura/lenguaje Matemáticas	Rutina Todo el grupo Tiempo individual
Ciencias	
Estudios sociales Arte Otros:	comidas/onces Pequeños grupos Libre elección

Encierre en un círculo la puntuación apropiada

Clima positivo (CP)	<i>Notas:</i>	1 2 3 4 5
• Relación		6 7
• Afecto		
positivo		
• Comunica		
ción positiva		
• Respeto		
Clima negativo (CN)	<i>Nota:</i>	1 2 3 4 5
		6 7

<ul style="list-style-type: none"> • Afecto negativo • Control punitivo • Sarcasmo/falta de respeto • Severa negatividad 		
Sensibilidad del Profesor (SP) <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia • Capacidad de respuesta Aborda los problemas • Comodidad de los Estudiantes 	<i>Notas:</i>	1 2 3 4 5 6 7
Considerar la perspectiva del estudiante (CPS) <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad y enfoque del estudiante • Apoyo en la autonomía y liderazgo • Expresión del estudiante • Restricción de los movimientos 	<i>Notas:</i>	1 2 3 4 5 6 7

Anexo 3

Diario de Campo.

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO A EDAD TEMPRANA

**FILIACIÓN (COLCIENCIAS, Universidad del Norte, Universidad de Ibagué,
Universidad de Concordia- Canadá)**

PRUEBA: CLASSROOM

Nº:

Fecha:

Municipio:

Nombre del Colegio:

Nombre de Docente:

Código del docente:

Dirección:

Observadores:

Códigos de los Observadores:


Investigadores que apoyan proceso:

DIARIO DE CAMPO:

IMPRESIONES GENERALES DEL SALÓN DE CLASES RESPECTO A LA
DIMENSIÓN SOPORTE EMOCIONAL:


Anexo 4

CUESTIONARIO SOCIO-ECONÓMICO PARA PADRES




Draft

OWWC 2007 Study - Barranquilla



**UNIVERSIDAD
DEL NORTE**



UNIVERSITÉ
Concordia
UNIVERSITY

El propósito de este formato es obtener su consentimiento para participar en el programa de investigación dirigido por el Dr. William Bukowski del Departamento de Psicología de la Universidad de Concordia en Montreal, Québec, Canadá. Si tiene alguna pregunta sobre el estudio o sobre sus derechos como participante en esta investigación, puede contactarse con en Barranquilla con ***** (Tel: ****, Correo electrónico: ****) o directamente con el Dr. Bukowski (Tel: 1-514-8482424 Ext 2184, dirección: 7141 Sherbrooke Ouest, Montreal, QC, Canadá H4B 1R6. Correo electrónico: William.Bukowski@concordia.ca).

Por favor lea y firme el siguiente enunciado si desea participar en el estudio.

"Comprendo que se me ha pedido que participe en un estudio de investigación que el Dr. William Bukowski está llevando a cabo relacionado con el comportamiento de niños y niñas de la edad de mi hijo(a).

Se me ha pedido que llene un cuestionario sobre mí, mi hijo(a) y mi familia el cual no debe tomarme más de 30 minutos. Todas mis respuestas serán confidenciales. Comprendo que, como un gesto de agradecimiento, recibiré un bono de regalo por participar en el proyecto."

Firma: _____

-

0

4

-

0

7

(día - mes - año)

Por favor, rellena las casillas completamente, así: ■

No lo hagas así: ✕ ✓ □ 2

Si cometes un error, tacha con una X la casilla incorrecta y rellena la correcta:

■ 1 □ 2 □ 3 ✕ 4 □ 5



FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

A continuación queremos hacerle algunas preguntas sobre su familia, su vivienda, su estudio y su trabajo. Esta información nos ayudará a conocer más de cerca a los niños y niñas que están participando en este estudio. Queremos recordarle que esta información se mantendrá en estricta confidencialidad, al igual que la de su hijo(a).

A. COMPOSICIÓN FAMILIAR

1. Nombres y Apellidos: _____
2. Nombre del (la) niño(a): _____
3. ¿Cuál es su parentesco con el(la) niño(a)?

<input type="checkbox"/> Mamá biológica	<input type="checkbox"/> Madrastra
<input type="checkbox"/> Mamá adoptiva	<input type="checkbox"/> Padrastro
<input type="checkbox"/> Papá biológico	<input type="checkbox"/> Abuela
<input type="checkbox"/> Papá adoptivo	<input type="checkbox"/> Abuelo
4. ¿Cuál es su estado civil?

<input type="checkbox"/> Soltero	<input type="checkbox"/> Divorciado
<input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Unión libre
<input type="checkbox"/> Separado	<input type="checkbox"/> Viudo
5. Si actualmente usted está casado, ¿se había separado o divorciado anteriormente? ☐ Sí ☐ No
6. ¿Cuántos hijos tiene usted?
 - a. ¿Cuántos de estos hijos son de su matrimonio o relación de pareja actual?
 - b. ¿Cuántos de estos hijos son de un matrimonio o relación de pareja anterior?
7. ¿Tiene usted una nueva pareja? ☐ Sí ☐ No
8. Si contestó "sí" a la pregunta anterior, ¿hace cuánto inició esa relación?

<input type="checkbox"/> 0 - 6 meses	<input type="checkbox"/> 6 meses - 1 año	<input type="checkbox"/> 1 año - 2 años	<input type="checkbox"/> 2 - 3 años	<input type="checkbox"/> Más de 3 años
--------------------------------------	--	---	-------------------------------------	--
9. ¿Su pareja tiene hijo(s) con otra persona? ☐ Sí ☐ No
10. Si contestó "sí" a la pregunta anterior, ¿vive con el(los) hijo(s) de su pareja actual? ☐ Sí ☐ No
11. ¿Cuántos adultos viven en su casa, sin contarse usted?
12. Por favor, haga una lista completa de todas las personas que viven en su casa y el parentesco que tienen con el niño o la niña que está participando en este estudio.

Nombre

Parentesco



FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

B. RECURSOS FAMILIARES

Ahora le vamos a hacer varias preguntas relacionadas con su vivienda, su estudio y su trabajo.

1. Su vivienda es....

☐ Propia ☐ Arrendada ☐ Pensión ☐ Casa de familiares ☐ Otra (¿Cuál?:) _____

2. ¿Con cuáles servicios cuenta su vivienda?

☐ Luz ☐ Gas natural
☐ Agua ☐ Cable
☐ Alcantarillado ☐ Otra (¿Cuál?:) _____
☐ Teléfono

3. ¿Cuál es el estrato de su vivienda?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

4. Por favor, indique en qué rango se encuentra su ingreso mensual:

☐ Menos del mínimo ☐ 1.000.000-1.500.000
☐ El mínimo ☐ 1.500.000-2.000.000
☐ 500.000-700.000 ☐ Más de 2.000.000
☐ 700.000-1.000.000

5. ¿Cuáles de las siguientes personas aportan económicamente para el sostenimiento del hogar? (Puede marcar tantas como desee).

☐ Padre ☐ Tío(a)
☐ Madre ☐ Abuelo(a)
☐ Hijos ☐ Otro (¿Quién?:) _____

6. ¿Cuáles de estas otras fuentes de sostenimiento utilizan en su familia?

☐ Créditos ☐ Auxilios
☐ Becas ☐ Otra (¿Cuál?:) _____
☐ Ayuda de familiares



Draft

FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

7. ¿Cuál es el nivel de estudio de las personas que viven en su casa? (Por favor, deje en blanco la casillas de las personas que no viven con usted).

	Primaria incompleta	Primaria completa	Bachillerato incompleto	Bachillerato completo	Estudios técnicos	Universidad incompleta	Universidad completa	Postgrado	Otro
Padre	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Madre	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Hijo 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Hijo 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Hijo 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Hijo 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Hijo 5	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Abuela	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Abuelo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Tía	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Tío	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Primo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
Prima	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9

8. ¿Actualmente usted tiene un trabajo? ☐ Sí ☐ No (si contestó No, siga con la pregunta 13)

9. ¿Dónde trabaja?

10. ¿Cuál es su cargo?

11. ¿Qué actividades realiza usted en el trabajo?

12. Su trabajo es: ☐ De tiempo completo ☐ De medio tiempo ☐ Por horas ☐ Por turnos

13. Si en la actualidad se encuentra desempleado, ¿en cuál de las siguientes categorías se encuentra usted?

- ☐ Buscando trabajo ☐ Haciendo trabajo voluntario
☐ Incapacitado para trabajar ☐ Otro (¿Cual?:) _____
☐ Dedicado al hogar

14. ¿Ha tenido usted alguna dificultad para conseguir empleo? ☐ Sí ☐ Algunas veces ☐ No





FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

C. SALUD

Ahora queremos hacerle algunas preguntas sobre su salud.

1. ¿Está usted afiliado a alguna empresa de salud? ☐ Sí ☐ No
2. Si contestó "sí" a la pregunta anterior, ¿a qué empresa de salud está usted afiliado?
☐ EPS ☐ Sisben ☐ Seguro social ☐ Otro (¿Cuál?:) _____
3. ¿Cuáles de los siguientes antecedentes de salud se han presentado en su familia?
☐ Enfermedades cardíacas ☐ Depresión
☐ Cáncer ☐ Ansiedad
☐ Diabetes ☐ Otro (¿Cuál?:) _____
☐ Hipertensión
4. ¿Cuándo usted tiene problemas familiares, a cuáles de las siguientes personas acude?
☐ Familiares ☐ Profesores
☐ Amigos ☐ A nadie
☐ Sacerdote ☐ Otra (¿Quién?:) _____
☐ Psicólogo
5. ¿Con qué frecuencia se enferma su hijo(a)?
☐ Nunca ☐ Pocas veces ☐ Algunas veces ☐ Frecuentemente

D. INFORMACIÓN SOBRE EL COLEGIO

Las siguientes preguntas están relacionadas con el colegio donde estudia su hijo(a).

1. ¿Cómo considera usted que es el desempeño académico general de su hijo(a)?
☐ Deficiente ☐ Por debajo del promedio ☐ Promedio ☐ Por encima del promedio ☐ Excepcional
2. Adicional a la información que se da en la entrega de boletines, ¿con qué frecuencia recibe otro tipo de información sobre el desempeño académico de su hijo(a)?
☐ Nunca ☐ Algunas veces ☐ Muchas veces
3. ¿Cómo ha sido la información que ha recibido sobre el desempeño académico de su hijo(a)?
☐ Amplia ☐ Regular ☐ Escasa



FORMATO PARA PADRES



15. Si ha tenido dificultades, ¿a cuáles de las siguientes se ha enfrentado?

- ☐ Horario ☐ Experiencia
☐ Bajo salario ☐ Otro (¿Cual?;) _____
☐ Falta de recomendación

A continuación encontrará algunas preguntas que se refieren específicamente a su trabajo. Por favor rellene la casilla en la escala que mejor describa lo que usted piensa. Si usted considera que la pregunta no aplica en su caso, por favor rellene la casilla que dice: NO APLICA.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NO APLICA
--------------------------------	------------------	---------------	--------------------------	--------------

- | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 16. En mi trabajo yo puedo tomar decisiones sobre las cosas que hago. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 17. En mi trabajo tengo poca libertad para decidir como hago las cosas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 18. Creo que a otras personas les gustaría tener el trabajo que yo tengo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 19. Creo que otras personas consideran que mi trabajo es importante. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 20. Estoy orgulloso del trabajo que tengo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 21. Me siento orgulloso de lo que hago en mi trabajo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 22. Mis compañeros de trabajo me ayudan a cumplir con mis tareas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 23. Mi jefe se preocupa por el bienestar de las personas que trabajan a su cargo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 24. Mi jefe presta atención a las cosas que le digo. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

25. Piense en esta escalera como una representación de la posición que tienen las personas en la sociedad. En la parte superior, se encuentran las personas que están mejor - es decir, los que tienen más dinero, mayor educación y mejores trabajos-. En la parte inferior, se encuentran las personas que están peor - las que tienen menos dinero, poca educación, los peores trabajos, o que no tienen trabajo-.

Mientras más alto se encuentre usted en esta escalera, más cerca estará de las personas que están en la cima, mientras más abajo esté, más cerca estará de las personas que están en la base.

¿En qué lugar se pondría a usted mismo en esta escalera? Por favor, rellene la casilla bajo el escalón donde usted cree que se encuentra actualmente.





FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

Por favor, rellene la casilla que describa si cada una de las siguientes características de la institución donde estudia su hijo(a) es una debilidad o una fortaleza.

	Debilidad	Ni debilidad, ni fortaleza	Fortaleza
4. Nivel académico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
5. Valores éticos y morales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
6. Responsabilidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7. Disciplina	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8. Calidad de los profesores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
9. Programa de Psicología	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
10. Programa de Odontología	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
11. Seguridad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
12. Deportes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
13. Transporte escolar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3



FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

Por favor, lea cada pregunta y rellene las casilla que corresponda para cada una.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
27.¿Con qué frecuencia su hijo(a) cuenta con usted para que le dé ayuda, consejos o consuelo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
28.¿Con qué frecuencia usted y su hijo(a) discuten y tienen desacuerdos?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
E. 29.¿Con qué frecuencia su hijo(a) sale y hace cosas agradables con usted?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
E. 30.¿Qué tanto regaña usted a su hijo(a)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
31.¿Qué tanto su hijo(a) cuenta con usted para que lo(a) anime cuando se siente triste?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2: 32.¿Con qué frecuencia discuten usted y su hijo(a)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
le 33.¿Qué tanto usted le dice a su hijo(a) que está haciendo cosas que no debe hacer?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2: 34.¿Qué tanto del tiempo libre de su hijo(a) lo pasa con usted?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
bi					
2: u:					
2: Segunda parte					
	Para nada	Un poco	Más o menos	Bastante	Totalmente
35.¿Qué tan satisfecho está usted con su relación con su hijo(a)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
36.¿Qué tan buena es su relación con su hijo(a)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
37.¿Qué tan contento está con la manera cómo son las cosas entre usted y su hijo(a)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5



FORMATO PARA PADRES



F. ATRIBUCIONES

A continuación queremos que se imagine que las siguientes situaciones le ocurren a usted. Después de cada una encontrará 5 razones que explican por qué ocurrió esta situación. Para cada una de ellas, por favor cuéntenos si usted considera que esa es una razón por la cual eso le podría suceder a usted.

1. Suponga que usted recibe comentarios positivos sobre su desempeño en el trabajo. ¿Por qué cree que le pasaría esto a usted? Esto me sucedería porque:

- a. Es fácil que a uno le vaya bien en el trabajo
- b. Tuve buena suerte
- c. Soy inteligente
- d. Me esforcé
- e. Las personas a mi alrededor me ayudaron
- f. Yo sé cómo lograr que me vaya bien en el trabajo

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

2. Suponga que usted ha tenido un(a) amigo(a) por muchos años, pero de repente esa persona ya no es más su amiga. ¿Por qué cree que le pasaría esto a usted? Esto me sucedería porque:

- a. Yo no sé cómo conservar un amigo
- b. Es muy difícil mantener una amistad
- c. No me esforcé lo suficiente para mantener la amistad
- d. Es difícil ser amigo mío
- e. Tuve mala suerte

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

3. Suponga que usted recibe comentarios negativos sobre su desempeño en el trabajo. ¿Por qué cree que le pasaría esto a usted? Esto me sucedería porque:

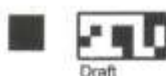
- a. No me esforcé lo suficiente
- b. Tuve mala suerte
- c. No sé cómo lograr que me vaya bien en el trabajo
- d. Es difícil que a uno le vaya bien
- e. No soy inteligente
- f. Las personas a mi alrededor no me ayudaron

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

4. Suponga que usted se trastea a un nuevo barrio y se hace amigo de uno de sus vecinos. ¿Por qué cree que le pasaría esto a usted? Esto me sucedería porque:

- a. Traté de hacerme amigo de la persona
- b. Yo sé cómo hacerme amigo de otra persona
- c. Tuve buena suerte
- d. Es fácil hacerse amigo de otras personas
- e. Yo soy una persona agradable

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5



FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

Ahora queremos que se imagine que las siguientes situaciones le ocurren a su hijo(a). Después de cada una encontrará 5 razones que explican por qué ocurrió esta situación. Para cada una de ellas, por favor cuéntenos si usted considera que esa es una razón por la cual eso le podría suceder a su hijo(a).

5. Suponga que su hijo(a) obtiene una buena nota en un examen. ¿Por qué cree que esto le pasaría a su hijo(a)? Esto le sucedería porque:

- El colegio es fácil
- Tuvo buena suerte
- Es inteligente
- Se esforzó mucho
- Yo le ayudé
- Sabe como obtener buenas notas

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

6. Suponga que hay un(a) niño(a) que ha sido amigo(a) de su hijo(a) por mucho tiempo, pero de repente ya no lo es más. ¿Por qué cree que esto le pasaría a su hijo(a)? Esto le sucedería porque:

- No sabe cómo conservar un amigo
- Es difícil conservar un amigo
- No se esforzó por conservar la amistad
- Es difícil ser amigo de mi hijo(a)
- Tuvo mala suerte

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

7. Suponga que su hijo(a) obtiene una mala nota en un examen. ¿Por qué cree que esto le pasaría a su hijo(a)? Esto le sucedería porque:

- No se esforzó lo suficiente
- Tuvo mala suerte
- No sabe cómo obtener buenas notas
- Obtener buenos resultados es difícil
- No es inteligente
- Yo no le ayudé

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

8. Suponga que ustedes se trastean a un nuevo barrio y su hijo(a) se hace amigo(a) de un(a) niño(a) vecino(a). ¿Por qué cree que esto le pasaría a su hijo(a)? Esto le sucedería porque:

- Trató de hacerse amigo del niño
- Sabe cómo hacerse amigo de otra persona
- Tuvo buena suerte
- Le es fácil hacerse amigo de otras personas
- Es una persona agradable

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5



FORMATO PARA PADRES

--	--	--	--

G. RECURSOS FAMILIARES ADULTO # 2

Si hay otro adulto diferente a usted que viva en su casa, le queremos pedir que nos ayude a contestar las siguientes preguntas acerca de esta persona. Si no hay otro adulto, por favor continúe con la sección H.

1. ¿Cuál es su parentesco con el(la) niño(a)?
- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mamá biológica | <input type="checkbox"/> Madrastra |
| <input type="checkbox"/> Mamá adoptiva | <input type="checkbox"/> Padrastro |
| <input type="checkbox"/> Papá biológico | <input type="checkbox"/> Abuela |
| <input type="checkbox"/> Papá adoptivo | <input type="checkbox"/> Abuelo |

2. ¿Actualmente esta persona tiene un trabajo? ☐ Sí ☐ No (siga con la pregunta 7)

3. ¿Dónde trabaja?

4. ¿Cuál es su cargo?

5. ¿Qué actividades realiza esta persona en el trabajo?

6. El trabajo de esta persona es: ☐ De tiempo completo ☐ De medio tiempo ☐ Por horas ☐ Por turnos

7. Si en la actualidad esta persona está desempleada, ¿en cuál de las siguientes categorías se encuentra?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Buscando trabajo | <input type="checkbox"/> Haciendo trabajo voluntario |
| <input type="checkbox"/> Incapacitado para trabajar | <input type="checkbox"/> Otro (¿Cual?:) _____ |
| <input type="checkbox"/> Dedicado(a) al hogar | |

H. EMOCIONES

Por favor, lea cada frase y responda qué tanto ésta lo describe. Rellene la casilla en la escala que mejor lo describa. ¿Qué tan cierto es lo siguiente para usted?

	No es cierto	Pocas veces es cierto	Algunas veces es cierto	Casi siempre es cierto	Siempre es cierto
1. Me pongo nervioso con facilidad.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Me siento triste	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Muchas cosas me hacen preocupar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Me siento desanimado acerca de mi futuro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Me siento tenso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Me siento fracasado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Me preocupo mucho.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Me siento muy fatigado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Anexo 5

CDs CON GRABACION DE VIDEOS DE OBSERVACIÓN DE LAS CLASES

Los CDs de los videos reposan en el archivo del Departamento de Investigación de la Universidad del Norte, en Barranquilla, Colombia.